

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

EFEKTÍVNOSŤ INTERAKCIE A KOMUNIKÁCIE VO VYUČOVANÍ

Diplomová práca

Študijný odbor: 1. 1. 5 predškolská a elementárna pedagogika

Študijný program: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Nitra 2012

Bc. Dušana Mojžišová

Zadanie záverečnej práce

Vyhlasenie

Vyhlasujem, že som predloženú prácu napísala samostatne s použitím uvádzanej literatúry a pod odborným vedením vedúceho diplomovej práce doc. PaedDr. Juraja Komoru, PhD.

Bc. Dušana Mojžišová

PodĎakovanie

Naše podĎakovanie patrí školiteľovi, doc. PaedDr. Jurajovi Komorovi, PhD., za pomoc, jeho odborné vedenie, usmerňovanie a pripomienky pri tvorbe tejto práce. Naša vďaka patrí tiež prof. Erichovi Petlákov, CSc., za pomoc a odborné rady. Taktiež ďakujeme pani učiteľkám 1. stupňa Základnej školy Budča a Základnej školy sv. Dominika Sávia vo Zvolene, ktoré nám poskytli priestor, venovali čas a ochotne súhlasili s pozorovaním ich komunikácie a interakcie na vyučovaní.

ABSTRAKT

MOJŽIŠOVÁ, Dušana: Efektívnosť interakcie a komunikácie vo vyučovaní [Diplomová práca]. UKF v Nitre. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister, učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Nitra: UKF, 2012. 66 strán.

Diplomová práca je zameraná na pozorovanie spôsobov hodnotení žiackych výkonov učiteľom a vplyv hodnotenia na motiváciu a aktivizáciu žiakov. Hlavným cieľom našej diplomovej práce bolo zisťovanie motívov pre učenie sa pod vplyvom daného spôsobu učiteľovho hodnotenia. Vedľajšími cieľmi bolo zisťovanie konkrétnych motívov žiakov a tiež to, aké hodnotenie (pozitívne alebo negatívne) dnes v školách učitelia používajú častejšie. Motivácia žiakov k učeniu je jedným z ukazovateľov efektívnosti interakcie a komunikácie na vyučovaní. Metódy (prieskumno-výskumné), ktoré sme použili nám priniesli poznanie, že učitelia sa snažia o to, aby ich hodnotenie malo pozitívny charakter, čo u žiakov pôsobí motivujúco. Žiaci v dotazníkoch a interview vyjadrili, že disponujú minimálne jedným druhom motívov k učeniu, pričom najčastejšie sa opakovali motívy poznávacie. V úvodných častiach sme sa zamerali na spoznanie problematiky efektívnosti interakcie a komunikácie, čo môže jej ukazovateľom, následne sme sa venovali tomu, z akých aspektov ju možno posudzovať, ako ju odmerať a tiež vyhodnotiť. Naša diplomová práca má 4 hlavné kapitoly a 25 podkapitol.

Kľúčové slová: efektívnosť, pedagogická komunikácia, pedagogická interakcia, pozitívne hodnotenie, negatívne hodnotenie.

ABSTRAKT (v anglickom jazyku)

MOJŽIŠOVÁ, DušanA: The effectiveness of interaction and communication in the classroom [thesis]. UKF in Nitra. Faculty of Education. Department of Education. Supervisor: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Qualification level: Graduate, Teaching for primary education. Nitra: UKF, the 2012th 66 pages.

The thesis is focused on ways of assessing students' observation of teacher performance and impact assessment of motivation and mobilization of students. The main goal of our thesis was the investigation of motives for learning under the influence of his teacher evaluation process. Side objectives were to provide a specific motives of students and also what kind of evaluation (positive or negative) in schools today, teachers use more often. Pupils' motivation to learn is an indicator of the effectiveness of interaction and communication in the classroom. Methods (exploratory and research), we used the knowledge brought to us that teachers are trying to ensure that their evaluation of a positive nature, which operates in motivating students. Students in the questionnaires and interviews said they have at least one type of motivation to learn, the most frequently recurring motif identification. In the earlier sections, we focused on the recognition of the efficient interaction and communication, which can be the indicator, then we looked at it, what aspects of it can be considered, as well as to evaluate the measure. Our thesis has four main chapters and 25 sections.

Keywords:

efficiency, pedagogical communication, pedagogical interaction hodnotenie positive, negative evaluation.

OBSAH

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

ÚVOD

1. PEDAGOGICKÁ INTERAKCIA

1.1 Pedagogická interakcia ako špecifický druh sociálnej interakcie

1.1.1 Edukačné prostredie

1.2 Druhy a typy pedagogickej interakcie

1.3 Podstata pedagogickej interakcie

2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

2.1 Funkcie a účastníci pedagogickej komunikácie

2.2 Pravidlá a pedagogická komunikácia

2.3 Prostriedky komunikácie

2.3.1 Verbálna komunikácie

2.3.2 Neverbálna komunikácia

2.3.3 Komunikácia činom

2.4 Výchovno-vzdelávací cieľ verzus cieľ pedagogickej komunikácie

3. EFEKTÍVNOSŤ INTERAKIE A KOMUNIKÁCIE VO VYUČOVANÍ

3.1 Vyučovacie proces - jeho znaky, fázy a charakteristika

3.2 V čom spočíva efektívnosť vyučovacieho procesu?

3.3 Učiteľ – facilitátor a štýly výchovy

3.3.1 Čo môže učiteľ urobiť k zvýšeniu efektívnosti?

3.3.1.1 Ako navodiť aktivitu a tvorivosť žiakov?

3.4 Žiak ako objekt i subjekt vyučovania

4. ORGANIZÁCIA, METODIKA A CIEĽ VÝSKUMU

4.1 Vymedzenie výskumného problému a jeho zdôvodnenie

4.2 Výskumné ciele a výskumné otázky

4.3 Charakteristika výskumných metód

4.4 Charakteristika výskumnej vzorky a lokality výskumu

4.5 Vyhodnotenie výsledkov

4.6 Vyhodnotenie hypotéz

4.7 Závěry výskumu

ZÁVER

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

PRILOHY

ÚVOD

Pred tým, ako sme sa začali zaoberať intenzívnejšie efektívnosťou interaktívnych a komunikatívnych vzťahov vyučovania, sme si mysleli, že efektívnosť možno posudzovať len z aspektu prírastku vedomostí žiakov. Avšak čoraz častejším a hlbším zaoberaním sa tým, v čom tento komponent či (možno ju nazvať aj) požiadavka spočíva, ako sa prejavuje, prečo je dôležitá a ako ju možno posúdiť, sme zistili, že je to širokospektrálny okruh vplyvov, zmien a kvalít, na ktoré je potrebné neustále myslieť v práci učiteľa. Na otázku prečo, si odpovieme inou otázkou: načo niečo robiť, ak to nemá efekt?

A tak sme najskôr začali našu prácu poznávaním jednotlivých mikro-procesov vyučovania a teda sme sa snažili čo najviac (podľa možností) zistiť si jednotlivo o komunikácii a interakcii, čím sa zaoberajú prvé dve kapitoly. Novým zistením pre nás bolo, že nie je komunikácia ako komunikácia a interakcia ako interakcia. Bežná sociálna komunikácia a interakcia sa podstatne líšia od pedagogickej v najzákladnejšom elemente, akým je cieľ. Kým sociálna komunikácia nemusí byť cieľená, pedagogická musí vždy smerovať k určitému cieľu, rovnako je to aj s interakciou.

Po ozrejmení si pojmov pedagogická komunikácia a pedagogická interakcia, sme mohli prejsť k tomu, ako v nich možno nájsť efektívnosť. Výsledkom hľadania a komparácií publikácií, sme došli k záveru, že efektívnosť daných procesov, možno posúdiť z rôznych aspektov. Ale my sme sa mohli rozhodnúť práve pre taký, ktorý by zodpovedal našim časovým, materiálnym a priestorovým možnostiam. Pretože ako sme sa priebežne dozvedali, jednoznačným ukazovateľom toho, či interakcia a komunikácia v škole (v školách) na žiaka bola efektívna, ukáže až sociálne a profesionálne začlenenie sa jednotlivca do spoločnosti. Avšak my sme nemali k dispozícii tak dlhé časové obdobie na výskum, čo je pochopiteľné.

A teda sme si zvolili za ukazovateľa efektívnosti komunikáciu učiteľa presnejšie jeho hodnotenie žiakov a spätne vplyv tohto hodnotenia na motiváciu (a sčasti aj aktivitu) žiakov.

1. PEDAGOGICKÁ INTERAKCIA

Všade v ľudskej spoločnosti sa stretávame so sociálnou interakciou. Ľudia sú spoločenské bytosti, ktoré pre svoj plnohodnotný život potrebujú prítomnosť iných ľudí. Nadväzujú medzi sebou komunikáciu, kooperáciu, koakciu, prípadne sa realizuje aj formou rivalizácie či súťaženía. V takýchto formách a spôsoboch môžeme vidieť vznik, formovanie a pretváranie sociálnej interakcie a teda aj vzťahov medzi jednotlivcami. Prečo spomínáme práve sociálnu interakciu? V každej societe (ľudskej spoločnosti) existujú určité pravidlá, ktorými sa jej príslušníci riadia a rešpektujú ich. Jedným zo základných pravidiel, prípadne nariadení je povinná školská dochádzka. Škola je inštitúcia, kde taktiež veľmi intenzívne dochádza k sociálnej interakcii, no nazývame ju skôr pojmom pedagogická interakcia. Pedagogická interakcia je špecifickým druhom sociálnej interakcie. Z tohto dôvodu v našej diplomovej práci začneme objasnením najskôr sociálnej interakcie a teda aj interakcie ako takej, až následne prejdeme k pedagogickej interakcii a k aspektom, od ktorých závisí, vytvárajú jej podstatu, čiže je nimi determinovaná.

1.1 Pedagogická interakcia ako špecifický druh sociálnej interakcie

Každý jedinec sa narodí do určitej society. Pod vplyvom tejto society, ktorej je jednotlivec aktívnym členom a teda v nej žije, s ktorou sa denne stretáva a koexistuje s jej členmi (ľuďmi), sa formuje jeho osobnosť. Nadobúda typicky ľudské vlastnosti a tým sa stáva sociabilným, schopným života v ľudskej spoločnosti. Proces týchto vplyvov prinášajúcich zmeny v ľudskej osobnosti a vznikanie a formovanie interpersonálnych vzťahov, sa nazýva interakcia a keďže k nej dochádza medzi ľuďmi, máme na mysli sociálnu interakciu. Sociálnu interakciu (alebo v niektorých publikáciách rôznych odborníkov nazývaná len pojmom interakcia) definuje Mika (1982, s. 180) nasledovne: „Interakcia je trvalý znak všetkých spoločenskostí. Nachádza sa v spoločenských situáciách takmer vždy, keď sa stretávame s inými ľuďmi, vstupujeme s nimi do interakcie na rôznej úrovni intenzity, komplikácie a s rôznym časom trvania.“

So sociálnou interakciou úzko súvisí, či presnejšie, vychádza z nej pedagogická interakcia. Obe sa tiež vzájomne determinujú. Aby sme však zachovali zrozumiteľnosť ich

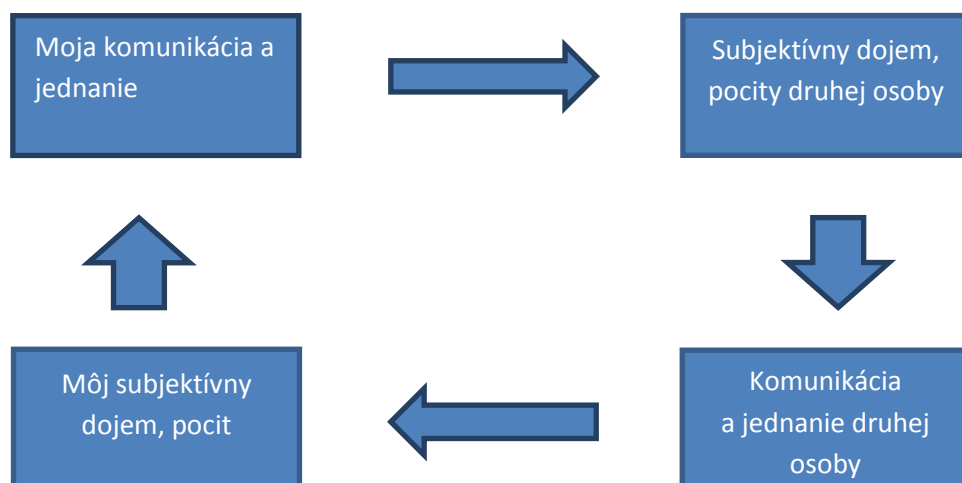
prepojenia a zároveň dostatočne jasne odlíšili sociálnu od pedagogickej interakcie, veľmi v krátkosti charakterizujeme sociálnu interakciu, presnejšie vymedzíme zložky sociálneho styku. Zložky sociálnej interakcie sú základným obrazom toho, ako a v čom sa prejavuje, realizuje interakcia vo vyučovaní. Na to, v čom spočíva odlišnosť pedagogickej interakcie od sociálnej, poukážeme až v druhej podkapitole konkrétnejšie.

Ako sme už spomínali, jedinec sa narodí do určitého sociálneho prostredia, kde dochádza k sociálnemu styku, ktorý sa prejavuje v troch zložkách:

- Sociálna percepcia – vnímanie a poznávanie sveta, utváranie obrazu o prvkoch sveta, o sebe samom, či o inom človeku.
- Sociálna interakcia – niečo, čo sa medzi účastníkmi interakcie deje, styk, ktorý môže byť aktívny, obojstranný alebo je len jednostranný, je sprostredkovateľom vytvárania a formovania vzťahov medzi ľuďmi všeobecne.
- Sociálna komunikácia – je prostriedok interakcie, slúži na dorozumievanie sa.

(VALIŠOVÁ, A. 2007, s. 222)

Sociálna interakcia je realizovaná prostredníctvom komunikácie. A hoci komunikácii sa venujeme až v nasledujúcej kapitole, zdá sa nám vhodné použiť nasledujúci interakčno-komunikačný model v tejto časti keďže oba komponenty sú vzájomne veľmi prepojené ba až podmienené. Podľa publikácie A. Vališovej (2007, s. 222) dochádza takýmto spôsobom k interakcii medzi individualitami:



Interakcia je proces, ktorým „JA“ pôsobím svojou komunikáciou, či vonkajším prejavom (správaním, konaním) na inú osobu. Táto osoba určitým spôsobom vníma môj vonkajší prejav a sebe vlastným spôsobom naň reaguje, čiže na základe toho, čo v ňom moje subjektívne konanie, správanie, vyvolalo, reaguje naň taktiež svojím subjektívnym správaním, konaním. Tento model rovnako platí pre sociálnu interakciu v bežnom živote ako aj pre pedagogickú interakciu.

Sociálna interakcia je proces, do ktorého jedinec vstupuje hneď na začiatku svojho života. Pričom pedagogická interakcia je proces, ktorého aktérom sa stáva jednotlivec až neskôr. A teda v čase, keď sa stáva objektom (subjektom) výchovy.

Špecifickosť pedagogickej interakcie

Pedagogická interakcia je druhom sociálnej interakcie, na ktorú sa pozeráme z hľadiska obsahu, zúčastňuje sa na nej, vzniká a rozvíja sa medzi učiteľom a žiakom.

Aby sme presne definovali tento druh interakcie, použijeme definíciu A. Vališovej:

„Pedagogická interakcia je vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých subjektov v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu.“ (Vališová, A. 2007, s. 221)

Podľa dodatku na konci tejto definície vieme vyvodit' základné a najdôležitejšie vlastnosti, ktoré pedagogickú interakciu robia pedagogickou interakciou a odlišujú ju tým od sociálnej interakcie. I keď stále platí, že pedagogická interakcia je súčasťou sociálnej interakcie, má svoje špecifiká:

- Vzájomné pôsobenie osobností, čo znamená, že interakcia prebieha medzi osobami ako učiteľ, rodič, dieťa – žiak, vychovávateľ a pod.
- Konkrétne výchovné prostredie – prostredie rodiny, školy, záujmového krúžku a pod.
- Cieľové zameranie – každý interakčný akt má mať svoj cieľ, ktorým chceme dosiahnuť zmenu v osobnostnom rozvoji žiaka

Hneď prvý bod, hovorí o interakcii ako o vzájomnom pôsobení osobností. Rovnako ako v bežnom živote nie je možné, aby interakcia prebehla, ak nie sú aktívni obaja

účastníci interakcie, tak to platí aj v škole. Interakcia je interakciou, ak dochádza k vzájomnému reagovaniu jedného subjektu na druhý subjekt a naopak.

Pedagogickou interakciou smerujeme k dosiahnutiu konkrétnych výchovnovzdelávacích cieľov, ktorých existencia v bežnej sociálnej interakcii nie je podmienkou. V pedagogickej interakcii však musí byť vždy stanovený určitý edukačný cieľ! Okrem spomínaných podmienok, je jednou z veľmi dôležitých aj vytvorenie špeciálneho prostredia, edukačného prostredia.

1.1.1 Edukačné prostredie

Slovné spojenie „edukačné prostredie“, môže v mnohých evokovať predstavu prostredia ako škola, školské triedy a podobne. No ide len o čiastočnú pravdu. Edukačným prostredím sa v skutočnosti rozumie klíma vyučovacej hodiny. Je to niečo, čo sa javí ako aktuálny i dlhodobý stav pocitov, vzťahov a prežívania žiakov i učiteľa vyučovacieho procesu.

Na tom, aká táto klíma v triede je, sa podieľajú:

- Komunikačné a vyučovacie postupy, ktoré učiteľ používa a to: obsah, téma vyučovania; vzťahy medzi učiteľom a žiakmi; organizácia hodiny a použité vyučovacie metódy;
- Štruktúra participácie žiakov počas vyučovania, t.j. miera zapojenosti a počet aktívnych žiakov na vyučovaní, čo do veľkej miery závisí od učiteľom zvolených vyučovacích metód.
- Preferencie a očakávania učiteľa voči žiakom, čiže ak má vysoké očakávania učiteľ od žiakov, tak sa zvyšujú aj výsledky práce žiakov;
- Klíma, respektíve „étos“ školy, ktorej súčasťou je určitá trieda (Průcha, J. In: Fenyvesiová, L., 2006, s. 78). Na to, aby žiak podával uspokojujúce výkony, potrebuje, aby prostredie okolo neho bolo príjemné, pokojné, harmonické, čoho tvorcom má byť a v konečnom dôsledku aj je učiteľ.

(Fenyvesiová, L., 2006, s. 76)

V tejto súvislosti by sme upozornili a následne opravili mylnú predstavu, ktorá mnohých čitateľov môže zavádzať a síce, že interakcia je len vzájomné pôsobenie medzi žiakom a učiteľom, prípadne medzi žiakmi navzájom. Tak ako sa modernizuje svet, tak aj škola podlieha zmenám, prenikajú do nej inovácie a „vplyvy sveta“. Ak pozorujeme interakciu v škole, vo vyučovaní, musíme na ňu nahliadať aj vtedy, keď sa vyskytuje v podobách a situáciách ako sú nasledovné:

- Prenikanie novších, tvorivejších a aj komplexnejších metód a foriem do výchovnovzdelávacieho procesu (projektové, kooperatívne vyučovanie a pod.)
- Rôzne alternatívne koncepcie výučby
- Informačno-komunikačné technológie – tu sa medzi učiteľa a žiaka vsúva rôznorodá technika
- Rast poznatkov o podstate, možnostiach a dosahu vyučovania (napr. doceňovanie štýlov učenia sa žiakov, vplyvy neuropedagogiky na riadenie výchovnovzdelávacieho procesu a i.)

(Petlák, E.; Fenyvesiová, L., 2009, s. 40)

1.2 Druhy a typy pedagogických interakcií

Existuje mnoho druhov a typov interakcií, ktoré sú kategorizované z rôznych aspektov.

A. Vališová (2008, s. 47) uvádza *druhy interakcií* z hľadiska počtu zúčastnených osôb a to:

- *Dyadická interakcia*- prebiehajúca medzi dvoma jednotlivcami
- *Interakcia medzi jednotlivcom a malou sociálnou skupinou*
- *Interakcia medzi dvoma malými sociálnymi skupinami*

V závislosti od toho, ako vzájomne v týchto rôznopočetných útvaroch jednotlivci, prípadne skupiny pracujú, interakciu, podmieňujúcu klímu triedy, vnímame v rôznych podobách. V odbornom slovníku možno nazvať tieto podoby *typmi interakcií*. Inšpirovaní

J. Verbovskej typológiou (2006, s. 12) poznáme a uvádzame nasledovné:

- koakcia – ide o typ interakcie, kedy žiaci pracujú každý sám na rovnakej úlohe bez súťaženía a bez vzájomnej závislosti, či ovplyvňovania
- kooperácia – ide o činnosť, kedy všetci žiaci pracujú na spoločnej úlohe, spolupracujú a existuje medzi nimi vzájomná závislosť

-rivalizácia – pri činnosti dochádza k snahe žiakov zvýšiť svoje úsilie a oslabiť tím partnera

-súťaženie – snaha dosiahnuť čo najlepší výkon každý sám za seba alebo za svoju skupinu

Tieto druhy a typy interakcií sú prejavom aktivity žiakov ako jednotlivcov alebo ako skupín. V nich možno pozorovať vzťahy žiakov k učeniu, k učiteľovi, k samému sebe či k žiakom navzájom. V nich a prostredníctvom nich sa utvára klíma ako globálny prejav interakčných vzťahov.

1.3 Podstata pedagogickej interakcie

Obvykle, v bežnom živote pred tým, než začneme niečo robiť, disponujeme určitými vedomosťami o objekte, činnosti, ktorú sa chystáme vykonávať, jednoducho poznáme to s čím manipulujeme i spôsob, ako s tým manipulovať budeme. Rovnako by to malo platiť aj v profesii učiteľa. Keď chce úspešne vykonávať edukačnú činnosť, pôsobiť na žiaka s dosiahnutím želaného výsledku podľa stanoveného cieľa, prvým, začiatočným krokom by malo byť dôkladné poznanie osobnosti každého žiaka, s ktorým prichádza do edukačného styku. Následne s týchto vedomostí o žiakovi vychádzať. V tomto poznávaní žiakov by sa mal zamerať rovnako ako na vekové osobitosti, tak aj na individuálne zvláštnosti každého jedného žiaka. Spomínané individuálne zvláštnosti spočívajú a pramenia z nasledujúcich komponentov (Petlák, E., 2009, s.11):

Zdravotný stav žiaka – napr. ak žiak prekoná vážnu chorobu, ktorá si vyžaduje dlhodobejšiu liečbu, zanechá to následky aj na výsledkoch žiaka po nástupe do školy a pod.

Rodina a rodinné zázemie – rodina má významný vplyv na život žiaka aj mimo domova.

Zájmy žiaka – je dokázaná skutočnosť, že ak učiteľ prejaví záujem o to, čo má žiak rád, čo ho baví, tak žiak inak pristupuje k učiteľovi, prejavuje väčší záujem o jeho predmet a pod.

Štýly učenia sa žiaka – štýly učenia si vymenujeme a bližšie popíšeme v podkapitole 3.4 Žiak sa štýly jeho učenia

Status žiaka – v interakcii ide nielen o vzťah žiak – učiteľ, ale aj o vzťahy žiakov navzájom, každý žiak má v kolektíve triedy určitý status na základe ktorého sa k nemu žiaci správajú

Ako sa žiak prejavuje na iných vyučovacích hodinách, u iných vyučujúcich – dôležitá je spolupráca učiteľov, výmena informácií o žiakoch, pretože sa stáva že dvaja rôzni učitelia toho istého žiaka hodnotia rozdielne, preto by si mal učiteľ vytvoriť objektívny názor na žiakov jednotlivo

Na interakcii vo vyučovaní sa do veľkej miery podpisujú aj vlastnosti žiaka, na ktoré by mal učiteľ prihliadať ako pri príprave na vyučovací proces tak aj počas jeho realizácie:

- **Aktivačno-motivačné vlastnosti** (potreby, pudy, záujmy, záľuby, sklony, aspirácie, životné ciele, plány); môže z nich učiteľ čerpať, nežiaduce inhibovať.
- **Vzťahovo-postojové** (napr. postoje, citové vzťahy, charakter, svetonázor a i.) utvárajú sa na ich podklade vzťahy k učiteľovi, spolužiakom, k škole a pod.
- **Výkonové vlastnosti** – je to zoskupenie toho, čo žiak dokáže, primerane k žiakovým schopnostiam a možnostiam je potrebné voliť primerané požiadavky na žiaka (ani preťažujúce ale ani príliš jednoduché)
- **Dynamické vlastnosti** – (sila, intenzita prežívania a správania) ak ich učiteľ pozná, môže voliť také prístupy, ktoré zlepšujú interakčné vzťahy v triede
- **Sebaregulačné vlastnosti** – (sebaovládanie apod.) na ich báze si vytvára jedinec aj vzťah k sebe samému

Takto delia vlastnosti žiakov V. Kačáni (a kol., 1999), J.Hvozdič (1986), aj J.Daniel (a kol., 1999).

Ak učiteľ pozná a rešpektuje uvedené zložky tvoriace žiakovu individualitu, interakcia v edukácii prinesie želateľné výsledky.

Interakcia, ako sme už spomínali sa realizuje prostredníctvom komunikácie, pričom tieto dva aspekty edukácie spolu veľmi úzko súvisia, determinujú sa. Janoušek túto

determinovanosť vyjadril slovami: komunikácia umožňuje interakciu, interakcia sa realizuje na základe komunikácie. Existuje medzi nimi vzájomná podmienenosť. (Janoušek, 1984, s. 23)

O pedagogickej komunikácii, o tom ako sprostredkúva interakciu a aké ďalšie komponenty ju tvoria, budeme písať v nasledujúcich kapitolách.

2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

S komunikáciou, rovnako ako s interakciou, sa stretávame neustále. Môžeme ju pozorovať, prípadne produkovať ako verbálny alebo aj neverbálny prejav, ktorým jeden účastník komunikácie sprostredkúva určitú informáciu druhému účastníkovi za rôznymi účelmi.

Rovnako ako pedagogická interakcia, tak aj pedagogická komunikácia má svoje špecifiká, ktoré ju odlišujú od sociálnej komunikácie a ostatných komunikácií. Prostredníctvom faktorov ako cieľ, funkcia, účastníci, prostredie, vzťahy, pravidlá a mnohých ďalších možno postrehnúť „inakosť“ pedagogickej komunikácie. Pedagogická komunikácia sa týmto spôsobom stáva nielen inou, ale aj účelnou v edukácii, ktorá napomáha pri perspektívnom formovaní človeka.

2.1 Funkcie a účastníci pedagogickej komunikácie

Pre presnejšie vymedzenie pedagogickej komunikácie uvádzame dve definície, od dvoch rôznych odborníkov. V publikácii A. Nelešovskej, má tento proces stručnejšiu a zároveň všeobecnejšiu podobu, popisuje proces pedagogickej komunikácie, pričom v nej poukazuje aj na dôležitosť komunikácie vzhľadom na klímu triedy.

Podľa A.N.Leont'jeva (In. NELEŠOVSKÁ, A., 2005) je pedagogická komunikácia profesionálnou komunikáciou učiteľa so žiakom pri vyučovacej hodine i mimo nej, pričom má určité pedagogické funkcie a je zameraná na vytvorenie priaznivej psychologickkej klímy.

Gavora (1988, s.) o pedagogickej komunikácii hovorí: „ *Pedagogická komunikácia je výmena informácií medzi účastníkmi výchovnovzdelávacieho procesu. Slúži na dosiahnutie*

výchovnovzdelávacích cieľov. Informácie sa v pedagogickej komunikácii sprostredkávajú verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami. Pedagogická komunikácia sa riadi osobitnými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov. Má svoje priestorové a časové dimenzie.“

Obe definície zastrešujú komponenty pedagogickej komunikácie, ktoré ju robia odlišnou od komunikácie na ulici, v obchode, v práci, v súkromnom živote a v iných oblastiach života. Pre ujasnenie a dôkladnejšie pochopenie toho, ako komunikácia na vyučovaní prebieha a čo je jej neodmysliteľnou súčasťou, si ju podrobnejšie článok po článku popíšeme a vysvetlíme.

Ak má byť pedagogická komunikáciu skutočne taká, ako ju mnohí odborníci definujú a teda, aby plnila stanovené ciele, musí byť založená v prvom rade na kooperácii partnerov komunikácie.

Ďalšou jej požiadavkou je, aby bol jej obsah komunikovaný stručne, jasne, zrozumiteľne, jednoznačne, aby bol minimalizovaný čas, v ktorom je obsah komunikácie verbálne alebo neverbálne vyjadrený, ale nie na úkor toho, čo chceme vyjadriť. Jednoducho vysvetlené: aby sa to, čo hovoríme týkalo témy, aby informovalo dostatočne, ale nie nadbytočne, musí komunikácia rešpektovať niekoľko princípov. J. Gric (1975) považuje za dôležité v pedagogickej komunikácii nasledovné princípy:

- **Princíp kooperácie** – je to prvý predpoklad dialógu medzi dvomi komunikujúcimi (či už ide o komunikáciu učiteľ – žiak alebo žiak-žiak alebo ich ďalšie kombinácie), bez kooperácie by nedošlo k dosiahnutiu ani komunikačného ani výchovnovzdelávacieho cieľa. Cieľ pedagogickej komunikácie je podriadený výchovnovzdelávaciemu cieľu, tieto dva ciele nie sú totožné, vzťah, v ktorom sa nachádzajú vyjadruje Gavora (1988, s.24), v neskorších častiach našej práce ho aj bližšie vysvetľujeme.
- **Maximálnosť kvantity** – hovoriť veľa, no nie viac ako je potrebné, dôležité je, aby bola výpoveď obsiahla a vždy v spojitosti s danou témou, primerane informovať o nej.
- **Maximum kvality** – dotýkať sa témy, problematiky natoľko, nakoľko je to vhodné a potrebné, neodbočovať od témy, hovoriť „k veci“

- Maximum relevancie – povedať to, čo je v danom momente potrebné povedať vzhľadom k téme, účastníkom a cieľu.
- Maximum spôsobu – dôležitá je jasnosť, stručnosť, jednoznačnosť, presne, zrozumiteľne.

Pedagogická komunikácia má 2 základné funkcie:

- Je prostriedkom realizácie výchovy a vzdelávania
- Je sprostredkovateľom vzťahov a spoločných činností účastníkov komunikácie (učiteľa a žiaka, medzi žiakmi navzájom)

(Mareš, J. a Krivohlavý, J., 1995, s. 25)

Účastníci komunikácie vo vyučovaní

Zdalo by sa, že pojem pedagogická komunikácia je prostriedkom týkajúcim sa výlučne učiteľa a žiaka. Avšak odborníci proces pedagogickej komunikácie spájajú aj s osobami, ktoré nadviazaním komunikácie chcú dosiahnuť zmenu, čiže komunikuje za určitým účelom. Spomínaná zmena však musí mať výchovnovzdelávací charakter a vplývať na osobnosť nedospeléj osoby (žiaka, dieťaťa). Čiže pedagogická komunikácia môže prebiehať medzi vychovávateľom a dieťaťom, taktiež medzi rodičom a dieťaťom a podobne. Toto vysvetlenie dodávame len z toho dôvodu, aby bolo čitateľovi jasné, čo všetko a kto môže byť a je zahrnutý do pedagogickej komunikácie. Avšak nás bude zaujímať predovšetkým komunikačný vzťah učiteľ – žiak a žiaci navzájom.

Učiteľ a žiak, sú základnými činiteľmi v komunikácii vo vyučovaní.

Gavora (1988, s.) vymedzil základné vzťahy v komunikácii nasledovne:

- Učiteľ x žiak
- Učiteľ x skupina žiakov
- Učiteľ x trieda

Tieto tri vzťahy sú založené na asymetrickosti. Asymetrickosť spočíva v sociálnej a kvantitatívnej rovine. Učiteľ je jednak starší a skúsenejší ako žiaci, disponuje väčším množstvom vedomostí ako žiaci, ale okrem toho je subjektom, ktorý rozhoduje o tom, kto bude s kým a kedy komunikovať.

Ďalšie komunikačné vzťahy pozorovateľné v školskom prostredí:

- Žiak x žiak
- Žiak x trieda
- Žiak x skupina žiakov
- Skupina žiakov x skupina žiakov
- Skupina žiakov x trieda

V týchto vzťahoch neexistuje asymetrickosť, pretože všetci žiaci sú na rovnakej úrovni ako vedomostnej tak sociálnej a aj iných. Jednoducho pre všetkých platia rovnaké práva a povinnosti. Hoci klamali by sme, keby sme tvrdili, že všetci žiaci v skupine, či v kolektíve majú rovnaké postavenie. Pretože každý žiak si v triede, skupine žiakov vybuduje určitú pozíciu, ktorá sa ale môže meniť.

Gavora (1988, s.) spomína okrem uvedených vzťahov v komunikácii žiaka s ostatnými žiakmi aj komunikáciu, ktorú vedie žiak „sám so sebou“, alebo inak povedané „ sám v sebe“. Nazýva sa **intrakomunikácia**. Je to proces, v ktorom zvažuje, uvažuje, rozhoduje sa, vedie vnútorný rozhovor, čo je prirodzené pre každého človeka aj v bežnom živote.

2.2 Pravidlá a pedagogická komunikácia

Každá ľudská spoločnosť má svoje pravidlá, ktoré vznikajú na základe toho, čo je preferované, čo platí v konkrétnej ľudskej spoločnosti s pre ňu typickými kultúrnymi, náboženskými a inými zvykmi a znakmi. Tieto zvyky, znaky a zaužívané spôsoby života, okrem toho, že prenikajú aj do škôl daného národa, sa premietajú do celého takto inštitucionalizovaného života žiakov, najmä preto, že škola je, mala by byť, prípravou pre bežný život. V škole sa musia naučiť žiaci rešpektovať pravidlá, ktoré sú v školskom zariadení sformulované napr. do školského poriadku, alebo (čo nás bude zaujímať viac) aj jednotlivé triedy môžu mať (a zvyčajne aj majú) svoje pravidlá. K týmto všetkým pravidlám je prispôbená aj pedagogická komunikácia. V niektorých triedach zvykne pravidlá zostaviť buď sám učiteľ, alebo aj, čo je podľa skúseností pedagógov efektívnejšie, si pravidlá zostavujú žiaci po dohode s učiteľom sami. Efektívnosť spočíva v tom, že žiaci si ich skôr a trvácnejšie zapamätajú a tým pádom prejavia viac vôle dodržiavať ich. Vidia

v týchto pravidlách niečo, pre čo sa rozhodli sami, na základe svojho uváženia a zodpovednosti. Dôležité je, aby:

- Pravidiel nebolo príliš veľa, pretože to môže vyvolávať u žiakov pocit stiesnenosti, majú problém si ich zapamätať, menší počet pravidiel zanecháva v žiakovi dojem, že tieto pravidlá sú najdôležitejšie a najúčelnejšie.
- Aby bola zachovaná primeraná miera všeobecnosti a konkrétnosti (nie formulovať príliš úzko ani príliš všeobecne)
- A aby sa každé pravidlo zaoberalo dôležitým javom

(Nelešovská, A., 2005)

Na čo slúžia pravidlá?

J.S.Cangelosi (1994) uvádza nasledovné dôvody:

- Maximalizujú spoluprácu, minimalizujú rušivé správanie
- Zabezpečujú pohodlné a bezpečné prostredie
- Pomáhajú predchádzať rušeniu ostatných príslušníkov školy, ktorí sú mimo učebnej činnosti v triede
- Udržujú prijateľnú úroveň slušnosti

Zrejme každý učiteľ sa presvedčil, že bez pravidiel pevných, jednoznačných a zrozumiteľných pre deti, nie je možné efektívne pracovať na vyučovacej hodine. Žiaci musia poznať to, čo môžu a to, kam až môžu zájsť, aké sú nielen ich práva, ale aj povinnosti. Úlohou učiteľa je umožniť žiakom ako vzdelanie tak výchovu a na to, aby sa mu to podarilo potrebuje určitý usporiadaný čas a priestor. A práve tieto dva komponenty vyučovania sa dajú vhodne korigovať pravidlami, ktoré si, najlepšie hneď na začiatku školského roka (a podľa nášho názoru aj) spoločne so žiakmi zostavia a priebežne sa nimi riadia. Vtedy žiaci presne vedia, že učiteľ je ten, kto komunikáciu na hodine usmerňuje. Učiteľ má tak vytvorený priestor na to, aby s využitím svojej právomoci, tvorivosti a učiteľskej zručnosti zvolil správny postup k dosiahnutiu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov.

2.3 Prostriedky komunikácie

Obsah komunikácie, je komunikujúcim subjektom myšlienково usporiadaný, sformulovaný a následne zvukovo, rečou vyjadrený rôznymi spôsobmi. Ak komunikujúci použije artikulovanú reč, ide o verbálnu komunikáciu. Ak sa dorozumieva inak ako jazykom, napr. výrazom tváre, pohybmi rúk a podobne, ide o neverbálnu komunikáciu. Avšak viacerí odborníci sa zhodujú aj v tvrdení, že existuje aj ďalší spôsob dorozumievania sa, i keď by sa zdalo, že ho možno zaradiť do kategórie nonverbálneho prejavu. Ide o komunikáciu činom, v ktorej, ako sa zdá, vidia spomínaní špecialisti (ako napr. Nelešovská A.) odlišnosť od neverbálneho sprostredkovania a preto ju radia ako samostatný spôsob vyjadrenia myšlienok.

2.3.1 Verbálna komunikácia

Verbálnu komunikáciu možno zjednodušene vyjadriť ako slovnú, hovorenú komunikáciu. V škole sa realizuje prostredníctvom dialógu alebo monológu. V pomere k neverbálnej komunikácii je zastúpená na vyučovaní rovnako, pretože človek, hoci si to neuvedomuje, pri každom svojom verbálnom prejave využíva súčasne neverbálne prejavy.

Predstavme si situáciu, typickú pre komunikáciu na vyučovaní, komunikáciu medzi žiakom (žiakmi) a učiteľom, kedy učiteľ na žiaka, žiakov prehovorí s určitým zámerom, s cieľom. Ako sme už v skorších častiach spomínali, pedagogická komunikácia sa vyznačuje tým, že má mať určitý cieľ, ku ktorému smeruje. Tento cieľ má učiteľ neustále na zreteli a tomu prispôsobuje aj vzniknuté situácie. Pracuje s nimi, vychádza z nich, nadväzuje na ne, jednoducho svoje učiteľské umenie využíva k tomu, aby bežné situácie sa stali vhodne a efektívne využiteľné k podnecovaniu rozvoja osobností žiakov. Máme teda na mysli, aby bol učiteľ zručný komunikačne i didakticky.

Obyčajne v edukačnej situácii začína komunikáciu učiteľ a žiak na ňu následne reaguje. Samozrejme dôležité je, aby žiaci rozumeli tomu, na čo sa učiteľ pýtal, čo im povedal. Keď rozumejú obsahu učiteľovho sprostredkovania, v mysli s využitím skúseností a vedomostí si usporiadajú myšlienky a tak sformulujú odpoveď, ktorú nahlas vyjadria. Táto odpoveď obyčajne u učiteľa vyvolá (alebo aj zo strany ostatných žiakov) ďalšiu reagujúcu otázku alebo odpoveď a tak vzniká reťazec otázok, odpovedí, reakcií.

Proces pedagogickej komunikácie možno teda zhrnúť jasnejšie, stručnejšie a systematickejšie nasledovne:

Učiteľ má stanovený hlavný *výchovnovzdelávací cieľ*, na ktorého splnenie potrebuje aj iný, tzv. *cieľ pedagogickej komunikácie*. Žiaci zareagujú najskôr tým, že *myšlienково dekodujú* požiadavku učiteľa, čiže vnemom prijímú, myšlienково rozanalyzujú, *spracujú informáciu*, pochopia a *sformulujú adekvátnu slovnú reakciu* myšlienково (buď vo forme otázky alebo odpovede) a tento výsledok myšlienkových operácií *verbálne vyjadria*. Komunikácia je veľmi zložitý proces, v ktorom je prepojených mnoho psychických procesov. Na tento fakt musí učiteľ neustále prihliadať.

Verbálna komunikácia sa realizuje na vyučovaní:

- Monologicky - ide o výklad učiteľa
- Dialogicky - ak dialógom, tak môže učiteľ zvoliť rozhovor alebo dialóg. Medzi nimi existuje len nepatrný rozdiel, a síce: dialóg je vyššia forma rozhovoru a pri dialógu dochádza k aktívnej zmene aj na strane žiaka, nejde len o strohú výmenu informácií ako pri rozhovore. Dialogické metódy, obyčajne pozostávajú z otázok a odpovedí, ktoré si podrobnejšie charakterizujeme:
 - Odpoveď – viaže sa k otázke, ide o repliku reagujúcu na ňu
 - Otázka – je akýmsi podnetom k riešeniu určitej úlohy, problému

(Gavora, P., 2003)

Otázky, ktoré učiteľ použije na vyučovaní, musia spĺňať nasledovné podmienky k tomu, aby nebol minutý stanovený edukačný cieľ (Nelešovská, A., 2005, s. 43 – 44):

- *Primeranosť* – každý učiteľ určite chce, aby žiaci pochopili, na čo sa ich pýta a tak musí pri kladení otázok vychádzať z ich poznatkového systému i veku
- *Stručnosť a zrozumiteľnosť* – aby nedochádzalo k zbytočným časovým stratám, učiteľ musí premyslieť, zostaviť a vysloviť otázku tak, aby bola stručná, no zároveň, aby v nej bolo presne formulované to, čo chce zistiť od žiaka, aby nedošlo k tomu, že v otázke položenej žiakovi bude obsiahnuté množstvo iných slov a pojmov, ktoré samotnú, riešenú tému zbytočne rozširujú a tak zmätú žiaka, ktorý sa v tej spleti neviem zorientovať.

- *Jednoznačnosť* – presne položiť otázku, ktorá sa drží témy, ak je téma rozsiahlejšia, je potrebné rozčleniť ju na menšie monotematické celky, podľa čoho zostaví učiteľ otázku, ktorou získa od žiaka odpoveď presne na to, čo chce zistiť
- *Presnosť a vecná správnosť* – dôraz je kladený na odbornosť učiteľa, poznať pojmy a používať ich adekvátne a primerane k téme i žiakovi
- *Jazyková správnosť* – učiteľ je veľký vzor pre žiaka a preto má mať neustále učiteľ na zreteli nielen kultúru svojho správania ale aj kultúru reči

Čo sa týka hlasnej reči, verbálnej, má svoje vlastnosti, ktorých existenciu tiež môže učiteľ tvorivo využiť pri edukačnom procese, záleží len na jeho majstrovstve. **Akustické vlastnosti** hlasu sú:

- Sila (hlas učiteľa môže znieť zvučne, znelo/neznelo, slabo, dôležité je správne a primerané dýchanie)
- Výška (hlas môže znieť hlboko, tlmene alebo vysoko, čo je výrazné, ale môže byť nepríjemný pre žiakov)
- Farba (za farbou hlasu stoja anatomicke-fyziologické predpoklady daného človeka, z hľadiska poslucháča môžeme farbu hlasu deliť na hlas príjemný/sympatický, nepríjemný/nesympatický a hlas neutrálny)

Pri komunikácii so žiakmi záleží aj na začiatku verbálneho prejavu, ten môže byť:

- Mäkký hlasový začiatok – najvýhodnejší pre hovoriaceho, najmä z hľadiska hlasovej hygieny, najprirodzenejší a najpríjemnejší pre počúvajúceho.
- Tvrdý hlasový začiatok – vzhľadom k hlasu učiteľa ako jeho najdôležitejšieho pracovného nástroja, je tvrdé hlasové nasadenie veľmi nevhodné, škodlivé s hrozbou ochorenia hlasiviek.
- Dyšný hlasový začiatok- taktiež nevhodný, hlasu škodlivý, prejavuje sa dyšným šelestom.

(Nelešovská, A., 2005, s. 44-45)

Zvukové prostriedky reči:

- Prízvuk – prejavuje sa zdôraznením, hlasový zvýraznením, „podčiarknutím“ určitého slova, slabiky, slovného spojenia, jazykového vyjadrenia so zámerom poukázať na niečo, vyzdvihnúť podstatné, zdôrazniť dôležité, alebo zvýšiť emocionálny účinok a pod. Rytmus – môže byť pravidelný (upokojuje) alebo nepravidelný (zmena, vyrušenie), je založený na striedaní prízvučných a neprízvučných slabík.
- Dynamika – zosilnenie intenzity, postupné zosilňovanie hlasu reči, či naopak zoslabovanie. Vychádza z vnútorného zaujatia hovoriaceho pre obsah hovoreného, či niektorí učitelia s ňou viac a výraznejšie manipulujú najmä pri spozorovaní „vkrádajúcej“ sa monotónnosti najmä do monologického výkladu.
- Intonácia – tatiež jeden s prostriedkov na dosiahnutie, či udržanie pozornosti žiakov. Uplatňuje zmeny tónovej výšky s funkciou niečo povedať alebo povedať niečo emocionálne významné.
- Tempo – podmienené je temperamentom hovoriaceho, prejavuje sa rýchlosťou reči, preto je dôležité regulovať reč tak, aby bola zrozumiteľná a primeraná obsahu hovoreného.
- Pauza – použitie pauzy súvisí s fyziologickými podmienkami (dýchanie), logickými (aby bol obsah logicky usporiadaný a vyjadrený), psychologické (zámerne použitá na verbálne „podčiarknutie“ niečoho, vyvolanie napätia a pod.)
(Nelešovská, A., 2005, s. 45-46)

2.3.2 Neverbálna komunikácia

Nonverbálnou (neverbálnou) komunikáciou vedome alebo nevedome dávame najavo emócie, záujem o zblíženie, utvárame dojem o tom, kto sme, snažíme sa ovplyvniť postoj partnera alebo ňou riadime chod vzájomného styku. Neverbálnu komunikáciu realizujeme prostredníctvom:

Mimiky (reč tváre) – vedci zistili, že svaly našej tváre nám umožňujú ju pretvoriť do viac ako 1000 rôznych výrazov. Mimické pohyby nám slúžia k prejavovaniu kultúrne tradovaných gest (napr. úsmev – znak zdvorilosti a i.); inštrumentálnym pohybom (fyziologické prejavy: kýchanie, zívanie a i.); emócií;

Ľudská tvár je zložená z viacerých zón, z ktorých možno výraznejšie emócie čítať cez mimické zmeny. Zóny, oblasti, z ktorých je možné rozlíšiť emocionálne prejavy sú:

- Oblasť čela a obočia
- Oblasť očí a viečok
- Oblasť dolnej časti tváre, vrátane tváre, nosa a úst.

Pre každého učiteľa je výhodou, keď dokáže mimické prejavy svojich žiakov presne a zrozumiteľne, taktiež dostatočne rýchlo dešifrovať, pretože tak sa jeho práca stáva jednoduchšou a pohotovejšou, čo tiež vedie k zvýšeniu efektívnosti. A rovnako je vhodné mimickú reč používať aj naopak. T.j. šikovný učiteľ naučí žiakov „čítať“ reč svojej tváre (spokojnosť, nespokojnosť, zamračenie, úškl'abok a i.), čím sa stane ich spoločná práca plynulejšou, minimalizuje sa tak prerušovanie výkladu, vzájomne sa vnímajú a dochádza k zámene verbálnej reči a tým k skráteniu času, venovaného upozorňovaniu, vysvetľovaniu javov mimo obsahu vyučovania.

Reči očí – učiteľ by si mal pri reči očí žiakov a zároveň pri vlastnej reči očí všimnúť a v niektorých prípadoch aj dávať pozor na nasledovné: *zameranie pohľadu*, kam či na koho sa žiak pozerá pri komunikácii; *dobu trvania bodového zamerania pohľadu* – príliš dlhé zameranie na určitý bod, osobu býva označená ako „civenie“, veľmi citlivý býva pohľad z očí do očí; *častosť pohľadov*- čo sa prejavuje najmä, ak učiteľ komunikuje so skupinou, celým kolektívom žiakov, žiaci jednotlivito si všimajú, koľkokrát, ako často sa na nich učiteľ zastaví pohľadom; *sled pohľadov (sekvencia)*- platí aj u učiteľa aj u žiaka, napr. na koho sa učiteľ díval pred tým, ako sa „pozrel na mňa“, alebo pohľad žiaka, ktorému učiteľ položil otázku – kam smeruje? a pod.; *celkový objem pohľadov*- počet a dĺžka pohľadov nám dáva obraz o sociálnom záujme; *uhol pootvorených očných viečok*; *priemer zreničiek*- priamo úmerný intenzite emocionálneho stavu; *odklon smeru pohľadu*; *tvary a pohyby obočia*; *tvary vrások okolo očí*;

Z pohľadu žiakov získame širokú informáciu napr. aj o tom, aký vzťah k učiteľovi žiak prechováva.

Kineziky – reč pohybov, zahrňuje viacero špeciálnych, špecifickejších častí a ich slovných označení (napr. chironómia, gestika). Keďže komunikácia výhradne pohybmi je

veľmi ťažko uplatniteľná v školskej komunikácii, využíva sa len jej jedna časť, ktorá je vhodná aj pre vyučovací proces a to gestika.

Gestá tvoria buď doprovod hovorenej reči alebo ju supľujú, pričom sa týka pohybov (reči) jednotlivých častí tela, no zväčša ju možno pozorovať v pohyboch rúk. Gestom hovoriaci môže zdôrazniť to, čo povie slovne, aby slovnej výpovedi dodal ešte väčšiu vážnosť, apel, gesto zvyšuje názornosť povedaného, alebo dokonca niektorí učitelia používajú gestá, pri ktorých prejavia opak svojej slovne vyrieknutej myšlienky (napr. „Kľudne, urob to ešte raz.“). Častosť, spôsob a intenzita používania gest závisí jednak od kultúry danej spoločnosti, od etnika (temperament Talianov, elegancia Francúzov a pod.) a tiež môžu byť používané vedome alebo nevedome, no rozhodne je vhodné v primeranej miere gestá vo vyučovaní uplatňovať z viacerých dôvodov, jedným zo základných a dôležitých je aj pútavosť rozprávania a tým pritiahtutie pozornosti žiakov a i.

Postojov – posturoológia, reč fyzickými postojmi; polohou tela si dvaja komunikujúci jedinci naznačujú vzájomný vzťah k hovorenému obsahu partnera komunikácie (miera zaujatosti o to, čo komunikujúci hovorí).

Dotykov – haptika, komunikácia dotykom; haptikou možno vyjadriť cit priateľský alebo nepriateľský, kedy je na dešifrovanie vzťahu, citu komunikujúceho potrebná citlivosť kožného zmyslu, dotykom možno žiaka povzbudiť, ale aj usmerniť, dominuje v ňom dôvernosť.

Proxemiky – priblíženie alebo oddialenie pri komunikácii; vzdialenosť medzi dvoma komunikujúcimi osobami závisí od druhu stretnutia, či ide o osobné stretnutie, kedy je vzdialenosť menšia alebo o neoficiálne, neosobné stretnutie a tu sa vzdialenosť medzi osobami zväčšuje; spomínané vzdialenosti E. T. Hall (1966) aj kategorizoval a to na: intímna zóna (ide o veľmi malú, až takmer žiadnu vzdialenosť medzi dvoma osobami, kedy sa dolná hranica dostáva až k dotyku, objatiu a pod.; nie je obvyklé pozorovať ju v školskom prostredí), osobná zóna (45/75cm až 120 cm – pri spodnej hranici je možné ešte držanie za ruky), sociálna sféra (120/210 cm až 210/360cm), verejná sféra (360 až 760cm – pokiaľ ide o prednes rečníka, pri ktorom je dôležité zachovať zreteľnosť gest a pod.). Proxemika v sebe rieši aj ďalší element a tým je teritorialita – územie jednotlivých

osôb, kde sa jednotliviec cíti prirodzene (napr. trieda, školská lavica – prirodzená pre žiaka; školský kabinet, katedra – prirodzený pre učiteľa; a i.).

Tónu reči – paralingvistika; radí sa medzi nonverbálnu komunikáciu, pretože sa nedá zachytiť klasickými metódami jazykovedy (zápisom a pod.), tvorí prechod od slovných k mimoslovným spôsobom správania. K paralingvistike patria tieto charakteristiky reči: hlasitosť, výška tónu, rýchlosť, objem, plynulosť, intonácia, pohyby v reči, správna výslovnosť, kvalita – vecnosť, členenie – frázovanie;

Úpravy zovňajšku a životného prostredia (oblečenie, líčenie, účesy, nápisy na tričkách, školské tašky a spôsob nosenia kníh a pod.)

(A. Nelešovská, 2005)

Nielen jazykom sa veľa učiteľ o žiakoch dozvie, ale ako nám je určite už známe, aj neverbálne nám môžu žiaci naznačiť mnoho vecí. Dôležité je preto, aby bol každý učiteľ pozorný, aby dôsledne vnímal mimojazykovú reč žiakov a citlivo pristupoval k signálom, ktoré mu vysielajú. Aj pozorné a citlivé vnímanie celého prejavu žiakov napomáha k tomu, aby sa vzájomná komunikácia učiteľa so žiakmi stala efektívnejšou a tým aj lepšou.

2.3.3 Komunikácia činom

Ako sme sa dozvedeli nie vždy je pravidlom, že verbálna alebo nonverbálna otázka musí priniesť odpoveď rovnakým prostriedkom. Uvedieme si príklad:

Učiteľ povie: „Povedz, kde leží mesto Nitra?“

Žiak vie, kde leží, no nevie popísať jeho polohu slovne a tak pristúpi k mape a rovno mesto Nitru na nej ukáže. Toto bola jeho odpoveď. Nebola nesprávna, hoci inštrukcia učiteľa znela: „povedz“! Žiak, hoci nevie slovne popísať polohu mesta, ale vedomosť o nej má, pohotovo zareagoval, využil pomôcku v triede. Učiteľ taktiež získal informáciu: Žiak sa nevie verbálne vyjadriť. Vyplýva mu z tejto informácie nový cieľ: naučiť ho slovne popísať polohu mesta Nitry.

Príkladov na komunikáciu žiaka činom existuje množstvo, denne sa s takýmto spôsobom odpovede u žiakov stretáva každý jeden učiteľ v praxi. Nemusí byť len prejavom toho, že žiak niečo nevie. Tento prostriedok komunikácie môže využiť žiak ako priamu reakciu na výzvu učiteľa (napr. „Urob kotúl vpred.“ – urobí) alebo takto môže odpovedať v množstve iných situácií.

Avšak, nielen žiak môže odpovedať činom. Aj učiteľ môže byť ten, čo namiesto verbálnej, či neverbálnej komunikácie zvolí čin. Príkladom na učiteľovu komunikáciu činom môže byť motivácia žiakov k aktivite, úlohe. Tento spôsob motivovania žiakov, pokiaľ je tvorivo premyslený a spracovaný, môže veľmi jednoducho a efektívne dosiahnuť „nabudenie“ žiakov do činnosti. Bez využitia verbálneho prejavu vtiahne žiakov učiteľ do diania, ak urobí jednoduchú, bežnú, základnú vec: ešte pred príchodom žiakov do triedy pripraví materiálne prostredie triedy tak, že vzbudí záujem žiakov. Tu sa samotní žiaci začnú zaujímať, pýtať a následne sa tak rozprúdi nenásilne a prirodzene činnosť na vyučovaní.

V duchu humanity a demokracie s využitím hravosti, tvorivosti a s fantázie dokáže pedagogicky zručný učiteľ využívať vznikajúce situácie v triede tak, aby žiakov povzbudzoval k edukácii.

2.4 Výchovnovzdelávací cieľ verzus cieľ pedagogickej komunikácie

Kvôli skompletizovaniu toho, o čom pedagogická komunikácia je, na čom sa zakladá, čo všetko zahŕňa, kde všade ju možno nájsť a na čo všetko vo vyučovaní vplýva, považujeme za dôležité oboznámiť čitateľa s faktom, že cieľ pedagogickej komunikácie plní dva typy cieľov, ktoré, podotýkame, nie sú totožné.

✓ Gavora (1988, s.24) tieto ciele vzájomne porovnáva:

Výchovnovzdelávací cieľ	Cieľ pedagogickej komunikácie
<ul style="list-style-type: none"> • Je základom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vychádza z výchovnovzdelávacieho cieľa, ktorému je podriadený.
<ul style="list-style-type: none"> • Má globálnejší charakter – v ňom požiadavky na vlastnosti žiaka. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrétnejší ako výchovnovzdelávací cieľ, má operačný charakter.
<ul style="list-style-type: none"> • Vyjadrený je explicitne (písomný charakter). 	<ul style="list-style-type: none"> • Má implicitnú podobu (učiteľ si nepripravuje vopred komu, čo

	povie).
<ul style="list-style-type: none"> • Stanovený vopred (na začiatku školského roka, pred začatím vyučovacej hodiny). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cieľ si učiteľ stanoví na mieste vzhľadom k situácii.

Vo všeobecnosti by sa teda dali tieto dva ciele charakterizovať ako vzájomne sa dopĺňajúce, pričom výchovnovzdelávací cieľ je cieľom v pravom zmysle slova, je niečím, k čomu smerujeme a cieľ pedagogickej komunikácie, je nástroj v podobe menších (expresívne nazvané) krôčikov, ktorými sa posúvame k dosiahnutiu výchovnovzdelávacieho cieľa. Takto by to mal mať neustále na pamäti každý učiteľ a používať svoju reč cielene a rozvážne.

3. EFEKTÍVNOSŤ INTERAKCIE A KOMUNIKÁCIE VO VYUČOVANÍ

„...žiak nie je nádoba, ktorú treba naplniť, ale pochodňa, ktorú treba zapáliť.“

(J.A.Komenský)

Vedci, zaoberajúci sa vplyvom výchovy, genetiky a ostaných faktorov na ľudskú psychiku, sa zhodli na tom, že ľudská osobnosť je komplexom, ktorý sa na svet dostáva v podobe určitých predispozícií. Teda, každý jedinec sa rodí s určitými danosťami, predpokladmi, ktoré sa determináciou, vplyvom vonkajšieho prostredia, rozvíjajú a formujú. Rozvíjajú sa do podoby schopností, zručností, návykov a vedomostí. Samozrejme nie sú vplyvy, ako vplyvy. Výchova je jedným zo základných, najvýznamnejších (ak nie aj najvýznamnejšia) a najsilnejších determinantov osobnosti žiakov. Ňou môže každý pedagóg rozvíjať žiakov tak, aby sa stali osobnosťami pre spoločnosť prospešnými a užitočnými a zároveň sami so sebou spokojnými a vyrovnanými. Dôležitý je však spôsob, akým učiteľ postupuje v edukačnom procese. Ako na žiaka vplýva jeho osobnosť, ako naňho pôsobí zámernou výchovou, akým spôsobom mu umožňuje vzdelávať sa a všestranne sa rozvíjať.

Mnohé a niekoľkonásobné výskumy odborníkov dokázali, že aj keby sa akokoľvek učitelia snažili do žiaka „naliať“, natlačiť, vštepiť určité poznatky a informácie, nikdy sa im nepodarí, aby si ich žiak osvojil a spracoval do podoby vedomostí, zručností ani návykov, pokiaľ sám žiak nemá záujem prijať ich.

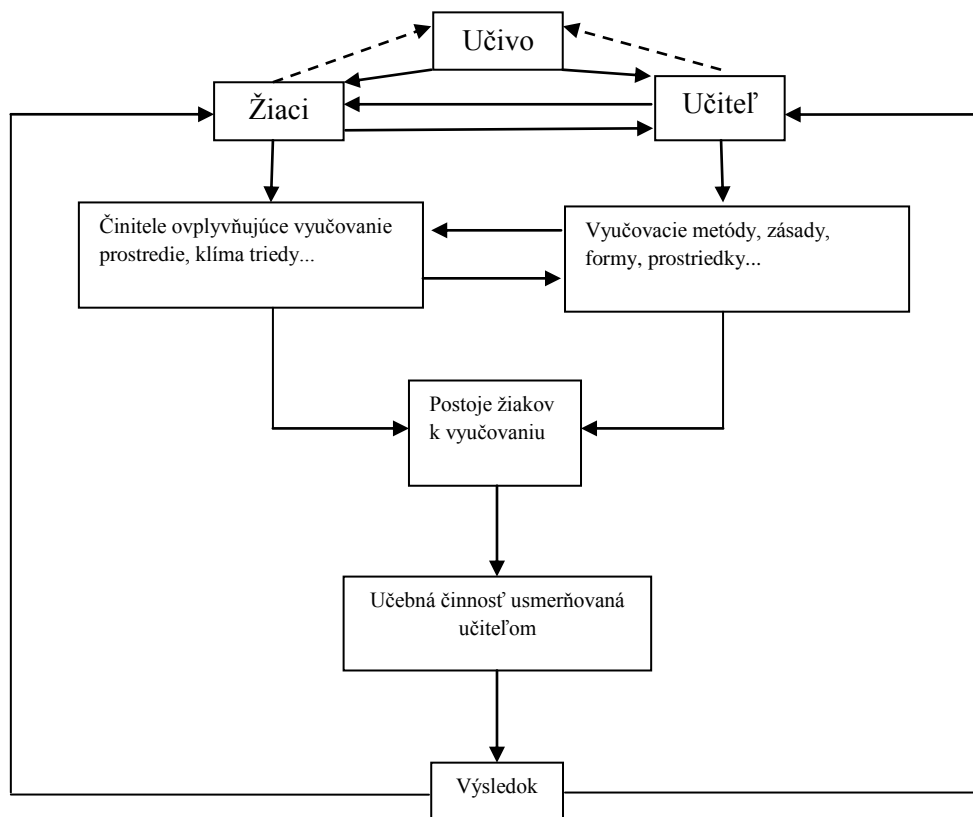
Kto a ako môže dosiahnuť, aby žiak chcel byť vychovávaný a vzdelávaný a čo je ešte dôležitejšie, aby sa chcel aj sám podieľať na rozvoji všetkých stránok svojej osobnosti? Na prvú časť otázky KTO? môže žiaka v tomto smere ovplyvniť, existuje odpoveď: učitelia a rodičia sú tie osoby, ktoré dokážu „zapáliť“, čiže vzbudiť motiváciu žiaka a následne podporovať denne jeho snahu a vytrvalosť. Druhá časť otázky AKO? je zložená z mnohých komponentov, ktorým sa venujú nasledujúce podkapitoly.

3.1 Vyučovací proces – jeho znaky, fázy a charakteristika

Vyučovací proces je vo všeobecnosti priestor pre vzájomnú interakciu učiteľa a žiaka, či žiakov navzájom a tiež mnohých ďalších činiteľov, ktoré do vyučovacieho procesu vstupujú (tak ako to je naznačené v schéme vyučovacieho procesu). Táto interakcia prebieha za účelom celostného rozvoja osobnosti každého žiaka a je typický pre vzdelávacie inštitúcie ako sú všetky stupne a druhy škôl. Vyučovací proces tvorí kontinuitu výchovy i vzdelávania.

Čo sa týka učiteľa a žiakov, všetci sú a majú spoločnú úlohu byť aktívnymi členmi (žiak je ako objektom tak aj subjektom v tomto procese, učiteľ je subjekt pôsobiaci na objekt – žiaka, ktorý sa svojou aktivitou stáva subjektom) vyučovacieho procesu. Diferencovanosť ich úloh nastáva v tom, že učiteľ je ten, „kto vyučuje a úlohou žiaka je aktívne sa zmocňovať všetkého nového, poznávať a objavovať (pre neho doposiaľ) nepoznané.“ (Petlák, E., 1997, s.61)

Schéma vyučovacieho procesu (Petlák, E. 1997, s. 61)



Čo sa týka učiteľa a žiakov, všetci sú a majú spoločnú úlohu byť aktívnymi členmi (žiak je ako objektom tak aj subjektom v tomto procese, učiteľ je subjekt pôsobiaci na objekt – žiaka, ktorý sa svojou aktivitou stáva subjektom) vyučovacieho procesu. Diferencovanosť ich úloh nastáva v tom, že učiteľ je ten, „kto vyučuje a úlohou žiaka je aktívne sa zmocňovať všetkého nového, poznávať a objavovať (pre neho doposiaľ) nepoznané.“ (Petlák, E., 1997, s.61)

V definícii vyučovacieho procesu E. Petláka (1997, s. 63) je vyučovací proces chápaný ako plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň aj subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva

na činnosti učiteľa. Vyučovací proces teda vyzerá ako relatívne rovnocenný reťazec interakcií.

Vyučovací proces plní viacero funkcií:

1. Vzdelávaciu – zameriava sa na tvorbu a rozvoj poznatkového systému, rozširovanie vedomostí žiakov.
2. Formatívnu – osobnosť formuje ako po stránke kognitívnej, tak aj po emocionálnej a tiež po psycho-motorickej
3. Výhovnú – prejavuje sa v pôsobení na charakterovo-vôľové vlastnosti každého žiaka.
4. Propedeutickú – príprava na vyššie ročníky, na ďalšiu edukáciu.
5. Rozvíjajúcu – v jednom ročníku, triede sú spoločne zaradené deti, žiaci na rôznych úrovniach rozvoja, vyučovací proces slúži okrem iného aj k zjednoteniu, „dorovnaníu“ aspoň do určitej hranice, do maximálne možnej úrovne osobnosti žiakov, „ku každému inak, ale s každým rovnako“.

Podmienky vyučovacieho procesu:

- Vnútorne – na vyučovací proces a výkony, ktoré žiak podáva, vplýva do veľkej miery jeho vnútorné prežívanie, aktuálne citové naladenie, jeho zdravotný stav a pod.
- Vonkajšie – ide o vplyvy z vonka pôsobiace na žiaka a jeho pracovné nasadenie, teda ľudia, prostredie, fyzikálne, materiálne podmienky a i.

Požiadavky na vyučovací proces: J. Kozlík (In: Petlák, E., 2000, s. 8-9):

- **požiadavka reality** - vyjadruje, aby žiaci poznávali všetko, čo ich obklopuje v skutočnej realite, bezprostredne a pravdivo. Aby ich poznanie nevychádzalo len z výkladu učiteľa, ale pokiaľ je to možné, aby „boli pri tom“, aby sa učili z reality,

- **požiadavka globality** - vyjadruje, aby žiaci poznávali svet a aj seba samých v komplexnosti a jednote, v súvislostiach a podmienenostiach, aby chápali, že všetko so všetkým súvisí,

- **požiadavka sociability** - vyjadruje, aby žiaci všetko čo poznávajú, prežívajú a tvoria, bolo z ich strany premyslené, zdôvodnené, aby slúžilo nielen im, ale perspektívne aj spoločnosti,

- **požiadavka finality** - vyjadruje, aby sa žiaci naučili dôslednosti, aby všetko čo robia „dotiahli“ do konca, aby sa učenie pre nich stalo návykom,

- **požiadavka kritickosti** - vyjadruje, aby sa žiaci naučili reálne pozerať na svet a dianie okolo seba, aby vedeli správne hodnotiť nielen iných, ale aj svoju snahu na sebarozvoji,

- **požiadavka racionality a efektívnosti** - vyjadruje, aby žiaci pri učení nemrhali časom, silami a prostriedkami.

Na základe rôznych nedokonalostí, nedostatkov, ktoré učitelia v praxi spozorujú, vznikajú neustále nové nápady a riešenia k tomu, aby sa existujúce chyby odstraňovali a dospeli smere k zlepšeniu. Rovnaké smerovanie, respektive víziu ponúkajú aj uvedené požiadavky. Vznikli preto, aby sa učiteľ nemusel učiť z vlastných chýb a vedel určiť mieru svojich i žiackych a tak vytvorili určitý konsenzus potrebný k dosahovaniu spoločných dlhodobých i krátkodobých cieľov. Dosiahnutie cieľa je jedným, ale nie jediným, z významných ukazovateľov efektívnosti našej práce (taktiež práce žiakov).

3.2 V čom spočíva efektívnosť vyučovacieho procesu ?

Všetko čo v živote robíme, robíme rozhodne s väčším odhodlaním, nasadením, ak to robiť nie musíme, ale chceme. A samozrejme naše nadšenie, potešenie i záujem o dosiahnutie cieľa sa znásobuje, ak sa nám pri činnosti darí, ak sa to, čo robíme, zhoduje s našou predstavou. Naša spokojnosť rastie spoločne s radosťou, ak výsledok nášho snaženia je kvalitný, pričom sme nestrávilí touto činnosťou času viac, ako by sme si želali a nenatrápili sme sa viac, ako by sme chceli. Jednoducho povedané, pre ľudí dnešnej doby je dôležitá efektívnosť činnosti, ktorú vykonávajú a jej výsledkov.

Rovnako to platí aj pre vyučovanie. Trieda je plná žiakov rovnakého veku, no každý s iným fondom psychických a fyzických vlastností. Tieto individuálne zvláštnosti má učiteľ poznať a nadviazať na ne v edukácii. Čo to znamená „nadviazať na ne“? Voliť také formy, metódy a postupy výchovnovzdelávacej práce, ktorá podporí aktivitu každého jedného žiaka. Je dokázané, že ak sú žiaci aktívny, aktívne reagujú na učiteľa, na podnety, ktoré im učiteľ dáva, samostatne pracujú pri riešení úloh, problémov, manipulujú s pomôckami a inak aktívne kooperujú v kolektíve pod vedením učiteľa, dochádza ľahšie, rýchlejšie k dosiahnutiu výchovnovzdelávacích cieľov a to s trvalejším efektom.

Ak teda učiteľ dôkladne premyslí, skombinuje, pripraví a naplánuje vyučovací proces v zhode s tým, čo o žiakoch vie, mal by dosiahnuť efektívnosť vo vyučovaní.

Ako a v čom sa efektívnosť interakcie a komunikácie vo vyučovaní prejavuje a ako ju možno dosiahnuť?

Efektívnosť je jedným z aktuálnych, no nie nových pojmov v školstve. V práci učiteľov sa apeluje na to, aby ich práca bola čoraz efektívnejšia. Čo znamená, že dlhodobým a hlavným cieľom učiteľa už nie je len učiť a teda sprostredkovať žiakom hotové poznatky. Cieľom moderného učiteľa je naučiť žiaka učiť sa. Prebudiť v žiakovi záujem o učenie. Tým pádom pred požiadavkou naučiť čo najviac stojí požiadavka naučiť čo najkvalitnejšie. Kvalita učenia sa stúpe, keď budú minimalizované časové straty a nezabudneme sa spolu so žiakmi tešiť z úspechu!

O efektívnosti už hovoril aj Komenský vo svojej dobe. Už dlhé roky sa hľadajú vhodné spôsoby, ako ju zaviesť do každodenného života v školách, na každú vyučovaciu hodinu.

E. Petlák, (1997, s. 193) ju zhrnul do troch otázok (ukazovateľov):

- ✓ Čas (spojený s dosahovaním špecifických cieľov daných pre vyučovaciu jednotku a tiež s dĺžkou školskej dochádzky)
- ✓ Energia (vynaložená učiteľom ale aj žiakom)
- ✓ Výsledky učebnej činnosti (ich adekvátnosť vo vzťahu k času a energii)

Efektívnosť je hľadanou vlastnosťou vo vyučovaní posudzovanou vzhľadom na prácu a výsledky učiteľa i žiaka, a z tohto dôvodu si vyžaduje tvorivosť učiteľa. Je na učiteľovi ako tvorivo bude postupovať, aké metódy navolí, aké postupy použije, ako bude

komunikovať so žiakmi, ako ich namotivuje, aké formy vyučovania využije a pod., aby bola jeho snaha efektívna, cieľ splnený, k spokojnosti oboch strán, oboch subjektov.

Ak je zvolená správna metóda, rešpektujúca a vychádzajúca z toho, čo žiaci vedia, čo majú osvojené, čím disponujú, ak je správne zvolená postupnosť jednotlivých metód (to znamená postupnosť a nadväznosť zmysluplná i podporujúca následnosť metód, kedy predchádzajúcu metódu dopĺňa a podporuje nasledujúca), vtedy sa podarí žiakovi osvojiť si nové informácie rýchlo, ľahko i dlhodobo a zároveň vyučovací proces plní svoju funkciu v plnom rozsahu.

Profesor E. Petlák (1997, s. 193) zároveň dodáva, že efektívnosť má viac ukazovateľov, ako sú len čas, energia a výsledky. Poukazuje na Stračárom vymedzené znaky efektívnosti, medzi ktoré patria nasledovné:

- ✓ Realizácia intelektuálneho, svetonázorového a mravného rozvoja
- ✓ Stála nadväznosť intelektuálnej a praktickej činnosti žiakov vo vyučovaní, v tejto jednote sa rozvíjajúcej schopnosti aplikovať teoretické poznatky v praxi
- ✓ Zabezpečenie optimálneho rozvoja všetkých žiakov
- ✓ Osvojovanie metód a prostriedkov racionálneho a produktívneho štúdia žiakmi
- ✓ Systematickosť a logickosť učebného procesu
- ✓ Sústavu učebných metód, rozvíjajúcu jednotlivé stránky intelektu a osobnosti žiakov

Pre výpočet efektívnosti uvádza E. Petlák (2000, s. 58-62) niekoľko vzorcov. Vzorec vyjadrujúci aktívne využitý čas počas jednej vyučovacej jednotky, možno vypočítať nasledovne.

$$E = \frac{S\check{c}}{N\check{c}} \cdot 100$$

- týmto vzorcom sa meria pomer medzi skutočne vyžitým časom (Sč) a nominálnym (Nč) časom. Efektívne vyučovanie je vtedy, ak sa Sč čo najviac priblíži k Nč. No i tu existuje ALE! Výpočet, ktorý dostaneme je len predpokladom efektívnosti.

P. Ferko, však urobil obmenu vzorca s tým rozdielom, že do pôvodného vzorca zahrnul len počet aktívne pracujúcich žiakov v pomere k počtu všetkých zúčastnených žiakov a to s využitím vzorca:

$$E = \frac{Za \cdot Ta}{Zn \cdot Tn} \cdot 100$$

- Vysvetlenie značiek: Zn – je počet všetkých žiakov v triede; Za – je počet aktívne pracujúcich žiakov na vyučovaní; Tn – je normovaný čas vyučovacej hodiny, čiže 45 minút; Ta – aktívny čas práce žiakov, čiže čas trvania ich práce. (PETLÁK, E., 2000, s. 59)

G. Huber (In: Petlák, E. 2000, s.61) zas vyhotovil vzorec na percentuálny výpočet prírastku žiackych vedomostí:

Pre jednotlivca: $E = \frac{V_{post}}{V_{max}} \cdot 100$

Pre skupinu (triedu): $E = \frac{\sum_{i=1}^N \left(\frac{V_{post}}{V_{max}} \cdot 100 \right)}{N}$

- **Vysvetlivky:** V_{post} je výsledok dosiahnutý po výučbe zistený po výučbe zistený testom – posttest; V_{max} je najvyšší možný dosiahnuteľný výsledok.

Vzorec nezohľadňoval však to, čo už žiak vedel od toho, čo sa naučil, čo viedlo k úprave vzorca na nasledovný (s údajom V_{pre} – vedomosti pred učením zistené testom – predtest):

$$\text{Pre jednotlivca: } E = \frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{max}} \cdot 100$$

$$\text{Pre skupinu (triedu): } E = \frac{\sum_{i=1}^N \left(\frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{msx}} \cdot 100 \right)}{N}$$

Vzorce boli následne upravené tak, aby rovno vyjadrovali úroveň vedomostí nadobudnutých počas vyučovania:

$$\text{Pre jednotlivca: } E = \frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{max} - V_{pre}}$$

$$\text{Pre skupinu: } E = \frac{\sum_{i=1}^N \left(\frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{msx} - V_{pre}} \cdot 100 \right)}{N}$$

Posúdením efektívnosti pedagogickej komunikácie sa zaoberal, okrem iných, P. Gavora (a kol., 1988) a vo svojej publikácii spomína dve roviny, cez ktoré možno na efektívnosť nahliadať. Ako ich pomenoval sám autor, ide o nižšiu a vyššiu rovinu.

Nižšia rovina je založená na posudzovaní komunikačných aktov ako efektívnych alebo neefektívnych. Komunikačný akt je vlastne jeden element z pedagogickej komunikácie, ktorá je sústavou takýchto aktov. Každý komunikačný akt má komunikačný zámerný, ak sa tento splnil, komunikačný akt bol efektívny, ak sa nesplnil, komunikačný akt bol neefektívny.

Vyššia rovina je založená na analýze pedagogickej komunikácie z hľadiska jej makrozámerov, čiže súhrnov zámerov všetkých komunikačných aktov v danej etape výchovného pôsobenia. Efektívnosť sa posudzuje vzhľadom k miere rozvoja osobnosti žiaka. Čím viac prispela pedagogická komunikácia ku komplexnému rozvoju osobnosti (po stránke kognitívnej, psychomotorickej aj afektívnej), tým bola efektívnejšia.

Súčasnú školsť sa snaží o premenu škôl a školskej práce najmä v oblasti účelu, ktorý by mala táto edukačná inštitúcia plniť. V ešte neďalekej minulosti sa snažili učitelia „dostať do žiakov“, čo najväčšie množstvo vedomostí. Keďže táto ideológia sa začala postupne javiť ako neúspešná, príliš násilná na žiakov s prevahou formalizmu, odborníci hľadali iné riešenie a síce také, ktoré by samotných žiakov viedlo k tomu, aby mali sami snahu, ochotu a chuť vzdelávať sa. Jedným z významných predstaviteľov takýchto snáh o premenu školstva je aj M. Zelina, ktorý vytvoril systém KEMSAK. Táto metóda je určená k tomu sa pochopilo základné a veľmi dôležité pravidlo v práci učiteľa, že k vzdelaniu dospejeme cez výchovu. M. Zelina, ako je to uvedené v publikácii E. Petláka (2000), svojou koncepciou chce dosiahnuť redukciu neefektívneho vzdelávania a posilniť metódy výchovy, viac sledovať prežívanie, hodnotové systémy, motiváciu, city a tvorivosť detí. Názov KEMSAK bol vytvorený zo začiatkových písmen funkcií slúžiacich k dosahovaniu určitých cieľov tak, aby došlo ku komplexnému rozvoju osobnosti. Čo jednotlivé značky znamenajú, vysvetlíme podľa toho, ako sú uvedené v publikácii E. Petláka (2000, s. 30-31):

K – kognitivizácia - jej cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy

E – emocializácia – cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city a emócie

M – motivácia – cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenie osobnosti, jej aktivity

S – socializácia – naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne ľudské vzťahy

A – axiologizácia osobnosti – rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť

K – kreativizácia – cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života

Pre každú z týchto funkcií, oblastí, existuje metóda, ktorou učiteľ môže výchovne pôsobiť na žiaka. Vzhľadom k množstvu metód a k povolenému počtu strán našej diplomovej práce ich neuvádzame.

M. Zelina pripomína, že dôležitým predpokladom vedúcim k zmene filozofie výchovy a školstva je, okrem iného, aj zmena prípravy učiteľov, vychovávateľov a ich celoživotné zdokonaľovanie, k čomu im bezpochyby pomôže objektívna sebareflexia.

3.3 Učiteľ - facilitátor a štýly interakcie

Oba subjekty vyučovania, učiteľ i žiak (žiaci), výrazne vplývajú na priebeh vyučovacieho procesu, na to, či a ako smeruje k dosiahnutiu očakávaných výsledkov, a teda splneniu stanovených cieľov.

V súčasnosti narastá dôraz na **zmeny vo vzťahovej dimenzii** učiteľa a žiaka v duchu tvorivo-humanistickej výchovy, čomu sa podriaďujú a podľa potreby aj rozširujú funkcie učiteľa.

Pre ujasnenie funkcií učiteľa, ktoré sú predpokladom pre zefektívnenie interakcie a komunikácie vo vyučovaní, uvádzame nasledovné (Petlák, E., 2000, s. 14 – 15):

- Plánovanie a príprava výchovnovzdelávacieho procesu
- Didaktická analýza učiva, jeho obohacovanie a dotváranie
- Individuálny prístup k žiakom
- Nové diagnostické prístupy k žiakom
- Prácu s využívaním a zaraďovaním techniky do vyučovania
- Partner žiaka, jeho pomocník a radca = facilitátor; ponúka žiakom rady, pomoc, napovedá žiakom, nedáva mu hotové informácie, hotový návrh, alebo postup, len ho posúva, podporuje k tomu, aby šiel žiak sám a došiel k želanému výsledku.
- Kompetencia komunikatívna – učiteľ by mal byť „majster slova“, pretože je veľkým vzorom pre žiakov, a tiež od jeho komunikačných schopností závisí, ako vyučovacia hodina prebieha (stručnosť, jasnosť, jednoznačnosť, usporiadanie a priebeh činností, ne/porozumenie žiakmi a pod.)

Už v názve kapitoly sa nachádza pomenovanie učiteľa ako **facilitátora**. Pomenovanie či už ho vnímame ako synonymum učiteľa alebo ako jeho veľmi úzku charakteristiku, je založené na partnerstve a pomoci učiteľa žiakovi jednotlivo podľa individuálnych potrieb, požiadaviek. Obsahuje presne to, čo tvorivo-humanistická výchova požaduje. Každý učiteľ by mal mať neustále na pamäti, že je facilitátor a tomu prispôsobovať svoju prácu.

Dôkazom toho, že nie každý učiteľ vníma svoje povolanie cez aspekt facilitátora je aj existencia rôznych štýlov učiteľskej interakcie.

Štýly alebo typy interakcie podľa Z. Zaborovského (In: P. Masaryk a kol., 2003, s. 40):

-autokratický typ – vedome alebo nevedome sa snaží o vlastnú dominanciu, nezohľadňuje potreby, požiadavky žiakov, obmedzuje ich iniciatívu, častým prostriedkom výchovy sú tresty, zákazy a príkazy a pod.

-demokratický typ – rešpektuje žiakov ako individuality s vlastnými požiadavkami, predstavami, dáva im priestor v rozhodovaní, vytvárajú a hľadajú kompromisy a pod.

-liberálny typ – dáva prílišnú voľnosť žiakom, ukazuje im život bez pevných pravidiel, čím vzniká chaos, nevytvára podmienky pre rozvoj žiakov, nevedie ich k zodpovednosti a pod.

Okrem spomínaných charakteristík novodobej vízie osobnosti učiteľa, zastáva rovnakú úlohu pre zefektívňovanie vyučovania aj **tvorivosť učiteľa** a jeho pohotovosť (v rekciách). Táto sa premieta do každej časti vyučovacej hodiny a tiež je dôležitá pri príprave učiteľa na vyučovanie. Keď nahliadneme do ISCED 01 (alebo pre ktorýkoľvek iný stupeň školy), v ňom nájdeme obsahové štandardy, čiže to, čo je obsahom vyučovania, teda učivo. Väčšinou je obsah učiva sformulovaný s perspektívou prírastku vedomostí žiakov. Preto je na učiteľovi, aby v duchu ideológie „výchovne využiť obsah preberaného učiva“ (E.Petlák, 2000, s. 33) využil svoju tvorivosť. T.j. dôkladne premyslieť učivo z didaktického aj výchovného hľadiska, neustále má mať na pamäti, že každé učivo má v sebe aj výchovnú zložku, ktorú treba vo vyučovaní vždy uplatniť. Tomuto ďalej učiteľ vo svojej príprave prispôbuje a navrhuje edukačné metódy, organizačné formy, pomôcky atď.

Tvorivosť učiteľovi pomáha taktiež v priamej práci so žiakmi, v situáciách, ktoré sa nedajú vopred naplánovať, premyslieť, ale vznikajú priebežne a bezprostredne, ktoré ovplyvňujú atmosféru v triede alebo aj v situáciách, ktoré majú dlhodobejší vplyv na klímu triedy.

Keby sme chceli čo najpodrobnejšie popísať požadované osobnostné predpoklady súčasného učiteľa, bolo by to veľmi zdĺhavé, preto sme uviedli len tie, ktoré sa bezprostredne týkajú zvýšenia efektívnosti vyučovania po stránke interakčno-komunikačnej.

3.3.1 Čo môže urobiť učiteľ k zvýšeniu efektívnosti ?

Už niekoľkokrát sme spomínali, že pre skvalitnenie vyučovacieho procesu, a teda aj pre zvýšenie jeho efektívnosti, je dôležité poznať osobnosť každého jedného žiaka individuálne. Avšak mnohé výskumy dokázali, že rovnako dôležité je, aby samotný učiteľ poznal svoju prácu, často ju analyzoval, hľadal v nej nedostatky a naprával ich, poznal svoje prednosti a z nich čerpal. Obe tieto činnosti sebareflexia aj používanie výskumných metód, prostredníctvom ktorých získa informácie o žiakoch individuálne, sú dôležité činnosti napomáhajúce pedagógom, aby sa vo svojej práci posúvali vpred a tak robili svoju prácu stále lepšie, dôslednejšie a efektívnejšie.

Sebareflexia ako významný činiteľ zvyšovania efektívnosti

M. Hupková (In: E. Petlák a kol., 2005) charakterizuje sebareflexiu ako kľúčovú pedagogickú kompetenciu, ktorá rozvíja dialektické myslenie učiteľa a stimuluje jeho profesionálny rast.

Sebareflexia je hybným komponentom najmä z toho dôvodu, že prostredníctvom nej, samozrejme pri dobrej vôli učiteľa, objaví chyby a nedokonalosti vo svojej práci a prestane nahliadať na žiaka ako „toho, čo to nevie, nechápe“. Ak poznáme zdroj, počiatok chyby, vieme ho identifikovať, dokážeme si stanoviť také postupy a stratégie, ktorými docielime želaný výsledok.

Spôsobov na to, ako robiť sebareflexiu, existuje niekoľko. Sú vydané rôzne publikácie venujúce sa tomu, ako robiť sebareflexiu. Preto nepovažujeme za dôležité obšírnejšie sa k nej vyjadrovať.

Prostredníctvom sebareflexie spoznáva pedagóg seba, reflektuje svoju prácu, prístup k žiakom, avšak ako nám je už dobre známe, učiteľ by mal byť osobnosťou mnohostanne zameranou a preto by mal okrem seba poznať aj každého jedného žiaka vo svojej triede.

Výskumné metódy pre poznávanie žiakov (E.Petlák, 2000)

Pre objektivnosť výsledkov získaných použitím výskumných metód je potrebné skúmať žiakov prostredníctvom viacerých metód v primeranom časovom rozsahu.

Tu sú výskumné metódy, ktoré je možné použiť pre poznávanie žiakov:

- 1. Historicko-porovnávací metóda** (štúdium názorov pedagógov, cieľov edukácie v minulosti a pod.)
- 2. Výskum súčasnej pedagogickej praxe** (štúdium súčasných časopisov, výskumných správ a pod.)
- 3. Pozorovanie** – každé pozorovanie musí mať vopred stanovený cieľ, plán a metódu pozorovania. Pozorovanie má svoje etapy: dokumentáciu, rozbor a zovšeobecnenie javu, javov.
- 4. Experiment** je náročnejšia vedeckovýskumná metóda. Pri experimente sa skúmajú zámerne navodené pedagogické javy vo vopred pripravených a presne kontrolovaných podmienkach. Vyžaduje si plánovanú a dôkladnú prípravu (ciele, hypotézy, metódy a i.). Môže byť **prirodzený** alebo **laboratórny**.
- 5. Kváziexperiment.** Ten spočíva v tom, že učiteľ experimentuje s jednou skupinou bez kontrolnej skupiny. Napr. učiteľ 1. stupňa ZŠ využíva kváziexperiment tak, že istý čas učí bez zadávania domácich úloh a po čase vyhodnotí, či sú učebné výsledky lepšie alebo horšie.
- 6. Rozhovor** (interview) je založený na priamom kladení otázok.
- 7. Dotazník** umožňuje zachytiť väčšie spektrum rôznych oblastí, hromadne zisťujeme názory mnohých respondentov.

8. Metóda verbálnych výpovedí , jako žiak postupoval v riešení, aké kroky volil, jako uvažoval a prečo tak uvažoval, môže byť realizovaná počas procesu, o ktorom sa žiak vyjadruje, čiže ide o **priebežné verbálne výpovede** (žiak rieši problém, úlohu a zároveň nahlas uvažuje) alebo po výkone činnosti a teda: **retrospektívne verbálne odpovede** (žiak hovorí ako to riešil).

Podobných a iných metód existuje mnoho viac, my sme si uviedli len niekoľko z nich. No netreba zablať na to, že učiteľom sa medze nekladú v ich tvorivosti a pedagogickej fantazii, môžu sami experimentovať a hľadať vhodné spôsoby k spoznávaniu svojich žiakov.

3.3.1.1 Ako navodiť aktivitu a tvorivosť žiakov?

K tomu, aby bol „učiteľ riadiacim a usmerňujúcim subjektom a žiak subjektom, ktorý si aktívne osvojuje učivo“ (E. Petlák, 2000, s. 63), napomáhajú overené metódy vyučovania:

- Diskusia – vyžaduje si niekoľkodňovú prípravu vopred, žiaci sa pripravujú, zhromažďujú informácie a pod. následne sa riadi podľa určitých pravidiel, o ktorých sa ale zmiňovať nebudeme, pretože ich možno nájsť v literatúre venovanej metódam vyučovania.
- Brainstorming – môže byť ústny, písomný, individuálny, konzekvenčný (zvažovanie dopadu navrhovaných riešení), brainstorming z odložených nápadov (odložené riešenia nevhorné, nehodnotné a pod.)
- Situačné metódy: prípadová metóda (navodenie reálnych situácií), riešenie problémových prípadov (riešenia na otázky: Prečo? Ako? Za akých podmienok? Atd.), riešenie konfliktných situácií;
- Projektová metóda – žiaci vypracujú projekt, ktorý je zameraný buď viac teoreticky alebo viac prakticky, pričom uplatňujú v ňom vedomosti z rôznych vied a odborov (matematiky, vlastiveda, prírodoveda, slovenský jazyk atd.); Alebo môže byť ňou rozpracované, rozplánované aj učivo na celý rok do určitých tematických celkov. Ako E. Petlák píše vo svojej publikácii (1997), kto chce pracovať s projektovou

metódou, musí sa o nej dozvedieť samoštúdiom viac a poznať ju na to, aby s ňou vedel skutočne plnohodnotne pracovať.

- Inscenačné metódy – žiak dostane rolu, v ktorej rieši situáciu.
- Didaktická hra – vždy musí plniť určitý cieľ.
- Metóda Philips 66
- HOBOT metóda (využíva samoštúdium)
- Heuristická metóda G. Polya – úlohy môžu byť zamerané na dokazovanie alebo na objavovanie
- Synektika W. J. J. Gordona ako metóda tvorivého riešenia problémov – rozvíja asociácie a analogické myslenie (analógie: personálna, bezprostredné, symbolické, fantastické) – príkladom na ne sú napr. hádanky, kvízy, hry, hlavolamy a pod.
- Metódy samostatnej práce
- Okrem toho, že už existuje a využíva sa množstvo iných aktivizačných a tvorivých metód, tvoriví učitelia môžu bez obáv uplatňovať aj vlastné metódy, ktoré sa im v praxi overia ako efektívne

3.4 Žiak ako objekt i subjekt vyučovania

Dovoľme si uviesť príklad hodnotenia žiaka učiteľom z doby približne desať rokov späť, kedy podľa slov svedka, ktorý nám túto skúsenosť sprostredkoval, vyslovil učiteľ na daného žiaka povinnej školskej dochádzky takýto „ortiel“: „Z teba nikdy nič nebude.“ Našťastie zmeny a požiadavky prichádzajúce do škôl, zatiaľ aspoň, podľa nášho názoru, tlmia učiteľa, aby takéto výroky viac medzi učiteľom a žiakom nezaznievali.

Od učiteľa sa vyžaduje, aby vnímal žiaka nie ako objekt, na ktorý má vyvíjať nátlak, ale aby bol preňho partnerom, subjektom, ktorého má poznať v čo najširšom uhle, rešpektovať ho a podľa poznaného k nemu pristupovať. Každý žiak je individualitou nesúcou si so sebou niečo svojské, čo má za úlohu učiteľ odhaliť a v súlade s tým so žiakom pracovať. Uznávame, že je to ťažká úloha pre učiteľa, avšak určite nie nemožná. Dôkazom je mnoho dobrých učiteľov, ktorým sa to podarilo. Títo si určite nepripúšťali informácie, ktoré sa k nim o žiakoch dostali „haló efektom“ alebo si ich sami vytvorili

pygmalionským efektom. (E. Petlák, 2000, s. 18) Riadili sa svojím empatickým vedomím i svedomím.

Príkladom toho, že je možné takýmto spôsobom k žiakom pristupovať sú výskumy realizované B. S. Bloomom. (In: E. Petlák, 2000). Tento odborník tvrdí, že neexistujú dobrí a zlí žiaci, ako si ich často učitelia v školách kategorizujú, ale sú len žiaci:

- S rýchlejším a pomalším tempom učenia
- A tá no, aby väčšina žiakov približne rovnako zvládala učenie, potrebujú vhodné podmienky

Teória, ktorú Bloom vypracoval, sa nazýva mastery learning a jej predpokladom je, že:

- Zvládnutie učiva v škole je teoreticky možné všetkými žiakmi
- Žiaci musia mať k zvládnutiu vhodné podmienky, čo predstavuje spôsob učenia žiakovi vyhovujúci a optimálny čas.

A teda toto sú faktory, na ktoré by mal učiteľ neustále myslieť a prispôbovať tomu svoju interakciu. Dôležité je nestrácať pedagogický optimizmus.

4 ORGANIZÁCIA, METODIKA A CIEĽ VÝSKUMU

V čase, keď sme zvažovali výber témy pre našu diplomovú prácu, sme často uvažovali nad tým, či to, čo robíme, robíme dobre. Či naša práca nemiňa cieľ a pôsobí na žiakov (deti) tak, ako chceme, aby pôsobila. Následne sme našli tému Efektívnosť interakcie a komunikácie vo vyučovaní. Vtedy sme si uvedomili, že myšlienka, s ktorou sa už dlhodobo zaoberáme má svoj odborný názov – efektívnosť. A tak sme nadobudli predstavu, že sa nám práve otvára priestor na dôkladnejšie a odbornejšie skúmanie toho, ako dosiahnuť efektívnosť a spoznať efektívnosť v realite našich škôl.

V teoretickej časti sme sa najskôr bližšie oboznámili s komponentmi jednotlivých aspektov vyučovania a to interakcie a komunikácie a tiež s tým, čo je ukazovateľom efektívnosti ako takej. Zistili sme, že efektívnosť učiteľovej práce je zmesou mnohých ukazovateľov. Možno na ňu nahliadať z rôznych uhlov, možno ju merať a numericky vyjadriť. Čím sme o nej viac vedeli, tým sa nám zdala zaujímavejšia a zmyslupnejšia. Keď sme si mali vybrať metódy výskumu a aspekt, z ktorého budeme efektívnosť

posudzovať, musíme priznať, že to bolo dosť náročné. Dlhú dobu sme zvažovali, aby sme sa správne rozhodli, pretože ako sme sa dozvedeli, efektívnosť je jav, ktorý ak chceme merať zo sociálneho alebo profesijného hľadiska, vyžaduje si dlhé časové rozpätie, na čo sme my nemali priestor. A tak sme sa museli prispôbiť časovému kritériu.

Z krátkodobějších ukazovateľov sme teda zvažovali medzi prírastkom vedomostí a úrovňou motivácie a aktivizácie žiakov v porovnaní s vplyvmi na ne ako klíma triedy, komunikatívne prejavy učiteľa a podobne. Pri konečnej voľbe sme sa inšpirovali publikáciou M. Zelina (2006), z ktorej sme použili aj relevantný pozorovací hárok (viď. príloha č.1) a dotazník (viď. príloha č.2).

Rozhodli sme sa teda pre pozorovanie komunikácie učiteľa na vyučovacej hodine a síce zamerali sme sa na jeho hodnotiace prejavy (verbálne i neverbálne) voči osobnosti žiaka. Hodnotenie žiakov zo strany učiteľa v komparácii so vzťahom a pohľadom žiakov na vyučovanie a učenie sa sa nám zdalo ako vhodný spôsob zachytenia vzťahu žiakov ku škole, k vyučovaniu a teda k samotnému rozvoju, sebarozvoju.

4.1 Vymedzenie výskumného problému a jeho zdôvodnenie

Ako sme už naznačili, už pre začatím štúdia 2. stupňa vysokej školy, sme sa zamýšľali nad tým, aká je naša práca, ako pôsobíme na žiakov (v tom čase na deti v materskej škole). Či je náš vplyv na ne aktivizujúci, motivujúci, povzbudzujúci. Či sme pre žiakov (deti) vzorom v každom (pozitívnom) smere.

Často sme v komparácii so spomienkami z doby nášho detstva zhodnotili skúsenosti s niektorými p. učiteľkami/učiteľmi ako hodné zabudnutia a zavrnutia. Tieto spomienky v nás zanechali dojem, že je potrebné ukazovať žiakom dobro sveta tak, aby po tom dobre túžili a tak ho sami vytvárali. A teda sme sa rozhodli, že pôjdeme do škôl hľadať, koľko dobra sa žiakom ukazuje a čo v nich zanecháva, prípadne povzbudzuje.

Museli sme ale skoordinať možnosti, ktoré sme mali a nakombinovať ich tak, aby náš výskum bol relevantný. Naša predstava pozostávala z poznania toho, aká je komunikácia učiteľa smerom k žiakom, čo sa týka hodnotiacich vyjadrení o jeho prejavoch a spätne, poznania žiackej reflexie emocionálno-rationálnym spôsobom na edukačný proces sprostredkovaný učiteľom.

V komunikácii učiteľa nás zaujímalo, ako často používa pozitívne hodnotenie a či využíva aj iné ako pozitívne hodnotenie, prípadne, či a ako často uplatňuje aj kolatívne premenné, ktoré sú tiež jedným z prostriedkov zvýšenia pozitívneho vzťahu žiaka k vyučovaniu. Podporujú žiacku aktivitu, záujem žiakov, čo je dôležité, pretože ak žiak na hodine „spí“ je pre neho celá škola (možno s výnimkou prestávok) „otravná, nudná“, ale ak je žiak aktivizovaný, zapojený, musí byť v strehu a to mu dáva pocit, že škola je zaujímavá a dynamická inštitúcia.

Analýzou žiackych odpovedí sme chceli zistiť, či sa zamýšľajú nad tým, prečo chodia do školy, prečo sa učia, prečo sa namáhajú. Tých, ktorí sa nikdy nezamýšľali nad touto otázkou, sme aspoň k zamysleniu podnietili, čo je tiež pozitívne. A do tretice sme samozrejme aj chceli konkrétne zistiť, čo ich na škole zaujíma/nezaujíma, aké motívy majú k tomu, že sa učia.

Určite si všimnete, že sme výskum realizovali na dvoch základných školách ale iba v niektorých ročníkoch prvého stupňa. Dôvodom bol súhlas, prípadne nesúhlas p. učiteliek s tým, aby sme v ich triedach výskum urobili. Ich rozhodnutie, prípadne dané dôvody, ktoré nám uviedli sme rešpektovali a prispôbili sa možnostiam, ktoré sme mali. Nedá nám nedodať, že p. učiteľky, ktoré sme pozorovali, u ktorých sme výskum realizovali, na záver zhodnotili našu prítomnosť ako príjemnú a veľmi podnetnú skúsenosť. Začali sa zaujímať o to, ako zvýšiť efektivitu svojej práce, preto sme im odporučili literatúru, prípadne konzultácie s niektorými odborníkmi. S hrdosťou môžeme povedať, že naša práca mala všestranný vplyv aj v zmysle nadšenia súčasných pedagogičiek.

4.2 Výskumné ciele a výskumné otázky

Keďže motivácia žiakov pre školu a učenie je jedným z (takmer) okamžitých ukazovateľov efektívnosti komunikačných zámerov učiteľa, rozhodli sme sa komunikáciu učiteľa, najmä hodnotiace vplyvy, posúdiť v porovnaní s motívmi žiakov k vyučovaniu.

Hlavným cieľom výskumu našej diplomovej práce sa teda stalo skúmanie nasledovného:

Zistiť aké motívy pre učenie žiaci majú pod vplyvom daného spôsobu učiteľovho hodnotenia.

Hlavná výskumná otázka teda znie:

Aké sú motívy žiakov k učeniu pod vplyvom rôznych spôsobov a foriem hodnotenia učiteľom?

Túto otázku sme rozčlenili následne na menšie celky, menšie otázky, ktoré nám umožnili postupnosť, dôkladnosť a lepšiu prehľadnosť v skúmaní. V zameraní sa na žiakov sme si stanovili **vedľajšie otázky**:

1. Aké sú motívy žiakov pre učenie (sa)?

V zameraní na učiteľku sme si položili otázku:

2. Aký druh hodnotenia učiteľ preferuje?

3. Aký je pomer medzi jednotlivými spôsobmi hodnotenia ?

Už v minulosti bolo mnohými odborníkmi skúmané a vyjadrené, že hodnotenie učiteľa má vplyv na žiaka, na jeho výkony, vzťah k škole, k jednotlivým predmetom a iným komponentom súvisiacich so školou. Nás zaujímalo, či to, ako učiteľ žiakov väčšinou na vyučovacích hodinách hodnotí, má jednoznačný vplyv na vzťah žiakov k učeniu, čiže či hodnotenie učiteľa sa odráža konkrétnym spôsobom v motívoch žiakov. Preto sme sa najskôr zamerali na pozorovanie učiteľovej hodnotiacej funkcie, ako ju vykonáva. Ako často používa pozitívne hodnotenie, negatívne hodnotenie v pomere k ostatným spôsobom hodnotenia. Akými prejavmi dáva najavo hodnotenie a či na hodnotenie „nezabúda“, nezanedbáva ho. Žiaci a ich názory sa nám zdali ako vhodný spôsob poznania toho, akú významnú úlohu u žiakov hodnotenie zohráva, ako ho vnímajú, akým smerom sa pod jeho vplyvom uberajú v zmysle motivácie a aktivizácie.

4.2.1 Stanovenie hypotézy

Po dôkladnom zvážení sme stanovili jednu hlavnú hypotézu, od ktorej sa odvíjajú ďalšie dve. Hypotéza je sformulovaná tak, aby sa dala jednoznačne zistiť vzájomná závislosť hodnotenia učiteľa a motívov žiakov pre učenie.

H. Úroveň motivácie žiakov závisí od spôsobu hodnotenia učiteľa, ktorý učiteľ využíva počas vyučovacej hodiny.

No nás zaujímal niečo ešte konkrétnejšie a síce, čo je výsledkom pozitívneho a negatívneho hodnotenia a preto sme hypotézu rozšírili o dve ďalšie (vedľajšie):

Ha) Prevalha pozitívneho hodnotenia spôsobí, že motívy žiakov k učeniu budú poznávacie alebo prakticko-školské.

Vzhľadom na fakt, že v čase štúdia sme navštevovali a pozorovali niekoľko učiteľov v ich edukačných procesoch, všimli sme si niekoľko znakov ich práce, ktoré sme sa rozhodli využiť aj pri tvorbe našej diplomovej práce. Tieto pozorovania súvisia so stanovenou vedľajšou hypotézou Ha).

Hypotéza Ha) naznačuje očakávanie, je predpokladom toho, čo sme si všimli viackrát a síce, že ak učiteľ použil pozitívne hodnotenie verbálne alebo neverbálne, žiaka tento prejav povzbudil k zvýšenej aktivite, snahe, opäť u učiteľky vyvolať tento stav spokojnosti s jeho výsledkom. Čiže žiak, ktorý bol pochválený, zaktivizoval svoje aktuálne možnosti k tomu, aby opäť podal čo najlepší vedomostný výkon, ktorý je zrejším znakom toho, že učivo ovláda, ale nemyslí pri tom na svoju budúcnosť, ale jeho hlavným „aktivátorom“ bola učiteľkina pochvala. Keďže takýchto pochvál chce zažiť čo najviac, snaží sa podávať čo najlepšie výsledky, správne odpovedať, reagovať na otázky a výzvy učiteľky/učiteľa. Avšak v danej hypotéze je spomínaný aj motív prakticko-školský, ktorý istým spôsobom súvisí s poznávacím motívom. V prakticko-školskom motíve sa odráža taktiež záujem žiaka o to, aby bol s ním učiteľ spokojný a aj preto sa snaží pracuje a učiteľ s pozitívnym hodnotím toto úsilie v žiakovi udržiava a pestuje.

4.3 Charakteristika výskumných metód

Pôvodne sme zvažovali použiť dotazníky a pozorovacie háčky samostatne navrhnuté, no z obavy, aby naša práca nevyšla nazmar, aby boli výskumné metódy relevantné, overené a objektívne, sme sa rozhodli použiť pozorovací hárok a dotazník M. Zelinu (2006, s. 93-100).

Pozorovací hárok (vid'. príloha č.1) sme použili pri pozorovaniach dvoch pani učiteliek v Základnej škole vo Zvolene a troch pani učiteliek Základnej školy Budča. Ročníky sme si vybrali tak, aby sme získali dôveryhodné a aj rozsiahlejšie odpovede žiakov, ako reakciu na komponenty, na ktoré bolo zamerané pozorovanie. Čiže sme

vynechali prvé ročníky a robili pozorovania v triedach, ktorých pani učiteľky s výskumom súhlasili (ako sme už spomínali v predchádzajúcich častiach). Predmetom daného pozorovania boli pozorovania a záznamy o:

- 1) Pozitívnom hodnotení, pochvale, povzbudení, vyjadrení dôvery
- 2) Negatívnom hodnotení, napomínaní, kritike, nespokojnosťou so žiakom
- 3) Ironizujúcom hodnotení, irónii, sarkazme, výsmechu, zlosti, afektívnych negatívnych reakciách, ponižovaní žiaka/ov
- 4) Chýbajúcom hodnotení, nereagovaní učiteľa na to, či žiak odpovedá dobre alebo zle
- 5) Neverbálnej aktivizácii, mimike, gestách, pohybe učiteľa po triede, intonácii hlasu, gestikulácii, čo sa hodnotilo kvalitatívne na škále:
 1. Výborná
 2. Veľmi dobrá
 3. Priemerná
 4. Slabá
 5. Nevýrazná

V oblasti 5) sme jednak vybrali zakrúžkovaním jednej z možností hodnotenia. Pretože je zrejmé, že takto zhodnotený neverbálny prejav môže byť do značnej miery viac subjektívny ako objektívny, do príslušnej kolonky sme vypisovali konkrétne neverbálne prejavy.

V pozorovacom hárku bola poznámka autora o tom, že oblasti 1) a 5) sú považované za pozitívne, oblasti 2), 3), 4) sú považované za negatívne a oblasť 6) v kontexte motivácie nehodnotíme, čím sme sa ale neriadili, pretože s týmto tvrdením celkom nesúhlasíme. Niekoľkokrát sa nám stalo, že sme spozorovali neverbálny prejav pozitívneho alebo negatívneho hodnotenia (úsmev, prikývnutie, súhlasný pohyb ruky, ľahostajné mávnutie ruky, vztýčený palec ako znak spokojnosti a pozitívneho hodnotenia a pod.) a preto sme tieto záznamy zahrnuli do sumy a následne do percentuálneho vyjadrenia.

Pozorovací hárok sa vyhodnocuje spočítaním sumy pozorovaných javov v jednotlivých oblastiach a následne sa získaná suma percentuálne vyhodnocuje v pomere k ostatným prejavom z iných oblastí.

Dotazník (viď. príloha č.2) sme pôvodne plánovali použiť v 3. aj 4. ročníkoch, po konzultácii s pani učiteľkami sme sa zhodli na tom, že dotazník pre žiakov 3.ročníkov je náročný na porozumenie, mohla by sa znížiť tak jeho objektivita, relevantnosť aj hodnota. Z tohto dôvodu sme dotazníkovým šetrením postupovali len vo 4.ročníkoch a v 3. a 2. ročníkoch sme vytvorili alternatívnu formu prieskumu.

Autorom dotazníka je L. Mikáč (Zelina, M. 2006, s. 99-100). Názov dotazníka a teda aj otázka, s ktorou neustále žiaci počas jeho vyplňania pracovali je *Prečo sa učím?*. Na túto hlavnú otázku hodnotiacim spôsobom na škále od 0-2 krúžkovali odpovede. Odpovede sú členené do ôsmych okruhov podľa motívov. Okruhy boli značené písmenami od A po H. Okruhy A až F tvorí päť možností, okruhy G a H majú len tri možnosti, čo je potrebné zohľadňovať pri vyhodnotení.

Diferenciácia okruhov spočíva v zameraní motívov jednotlivých výrokov.

Okruh A – poznávacie motívy

Okruh B – spoločensko-ideové motívy

Okruh C – ašpiračné motívy

Okruh D – prakticko-odborné motívy

Okruh E – prakticko-školské motívy

Okruh F – motívy strachu (vyhnutia sa neúspechu)

Okruh G - iné

Okruh H – nedostatok motívov

Dôležitosť jednotlivých motívov pre žiakov je značená číslicami v zmysle:

2 – táto príčina má pre mňa veľký význam

1 – táto príčina pôsobí trochu

0 – nie toto nepôsobí u mňa

Dotazníky sa vyhodnocujú pomocou zakrúžkovaných hodnôt. Dominantným sa stáva ten motív, ktorý dosiahne najvyššiu možnú hodnotu a teda 2.

Interview, ktoré sme použili, nie je zhodné s tým, ako sa bežne v literatúrach charakterizuje ako slovné odpovede na otázky. My sme žiakom položili jednu otázku: „*Prečo sa učíte?*“ Rešpektovali sme zásadu primeranosti a individuálneho prístupu a tak sme im poskytli dostatočný časový priestor k zamysleniu sa nad odpoveďou na túto otázku. Aby sme mali ich odpovede zaznamenané pre následné vyhodnocovanie, svoje odpovede každý sám písomne zaznamenával v podobe krátkeho textu. Interview sme vyhodnotili vetu po vete. Jednotlivé výroky sme priradzovali k motívu podľa dotazníka L. Mikáča.

4.4 Charakteristika výskumnej vzorky a lokality výskumu

Výskum sme realizovali v dvoch základných školách, v Základnej škole Budča (okr. Zvolen) a v Základnej škole sv. Dominika Sávia vo Zvolene, v druhom, tretích a štvrtých ročníkoch.

Žiaci mladších ročníkov, t.j. druhých a tretích ročníkov uvažovali a samostatne zapísali odpovede na otázku: „Prečo sa učím?“ Vzor dvoch zo žiackych odpovedí prikladáme ako prílohu č. 3.

Žiaci štvrtých ročníkov odpovedali na otázky z dotazníka (príloha č.2), presnejšie posudzovali tvrdenia v ňom a označovali dôvody, ktoré najviac vystihujú ich názor. Išlo o subjektívny hodnotiaci výber každého vyjadrenia v dotazníku. Hodnotenie spočívalo vo výbere z troch možností a to 0-1-2. Čím menšie číslo, tým menší (osobný pre daného jednotlivca) význam výroku.

Odpovede žiakov 2. aj 3. ročníka sme vyhodnocovali tak ako dotazník. V *tabuľke č. 1* je prehľadne znázornený počet žiakov ZŠ Budča, ktorí odpovedali prostredníctvom dotazníkov, počet žiakov, ktorí odpovedali prostredníctvom interview a tiež celkový počet všetkých respondentov a počet pozorovaných hodín.

Základná škola Budča				
Trieda:	Počet dotazníkov	Počet interview	Spolu (dotazníky a interview)	Počet pozorovaných hodín
2.A	0	19	19	10
3.A	0	17	17	10
4.A	19	0	19	10
SPOLU:	19	36	55	30

Tabuľka č. 1

Rovnako v tabuľke č. 2 je zosumarizovaný počet žiakov odpovedajúcich prostredníctvom dotazníka, interview a suma pozorovaných vyučovacích hodín, ale v ZŠ vo Zvolene.

Základná škola Zvolen				
Trieda:	Počet dotazníkov	Počet interview	Spolu (dotazníky a interview)	Počet pozorovaných hodín
3.A	0	18	18	10
4.A	18	0	18	10
SPOLU:	18	18	36	20

Tabuľka č. 2

Spolu nám zodpovedalo 91 respondentov a pozorovali sme 50 vyučovacích hodín tak, ako je to zaznačené v tabuľke č. 3.

Základná škola:	Počet dotazníkov a interview	Počet pozorovaných hodín
Budča	55	30

Zvolen	36	20
SPOLU:	91	50

Tabuľka č. 3

Pozorovali sme päť pani učiteliek dvoch základných škôl. Pre zvýšenie objektívnosti výsledkov sme sa rozhodli, že každú pani učiteľku budeme pozorovať počas 10 vyučovacích hodín. Dôvodom bolo, že čím viac vyučovacích hodín odpozorujeme, tým sa pani učiteľky prirodzenejšie správajú. Počas prvých pozorovaných hodín u nich pôsobila neistota, strach, prípadne iné nepríjemné pocity z novej, neobvyklej situácie, vplývajúce na ich verbálny i neverbálny prejav. Pani učiteľky nie sú zvyknuté, aby im na každej hodine sedela neznáma osoba a pozorovala ich, čiže ich obavy boli pochopiteľné. Popravde prvé pozorovania (cca dve maximálne tri) pôsobili mierne rušivo aj na žiakov, boli zvedaví, obzerali sa, mali mierne obavy, ale pani učiteľky sa ich snažili upokojiť, uviesť v triede pohodu, vysvetliť im zmenu čo najpriateľnejšie a čo najpochopiteľnejšie.

Samozrejme cieľ nášho pozorovania sme pani učiteľkám vopred nepreznali, hoci sa naň pýtali, snažili sme sa im vysvetliť, že nie je možné oboznámiť ich s cieľom vopred.

S cieľom sme ich oboznámiť nemohli vopred, pretože spôsob motivácie a hodnotenia je faktor, ktorý je možné ovplyvniť zámerne. Či už vedome alebo nevedome by ho mohol respondent zintenzívňovať, čím by bola oslabená objektívnosť výskumu. Preto sme zvolili cestu „neinformovania“ ako prevenciu vedomého prípadne nevedomého korigovania bežného stavu.

Všetky pozorované pani učiteľky sú v praxi viac ako 15 rokov, čo sme sa dozvedeli v rozhovore s nimi.

4.5 Vyhodnotenie výsledkov

Keďže žiaci druhého a tretieho ročníka nevyjadrovali svoje názory prostredníctvom dotazníka, ale formuláciou voľných písomných vyjadrení, tieto písomnosti sme museli následne zaradiť do motívov podľa toho, ako boli rozdelené v dotazníku. A tak sme zistili,

ktoré oblasti sú pre žiakov dôležité a aké dôvody ich vedú k sebarozvoju. Tieto zistenia sú zobrazené v tabuľkách.

Základná škola Budča, trieda 2. A, počet žiakov: 19 (počet respondentov interview)

Tabuľka č. 4 znázorňuje motívy žiakov 2. A triedy. Číslo 0 (nula) značí, že daný motív nezohráva u žiakov významnú úlohu.

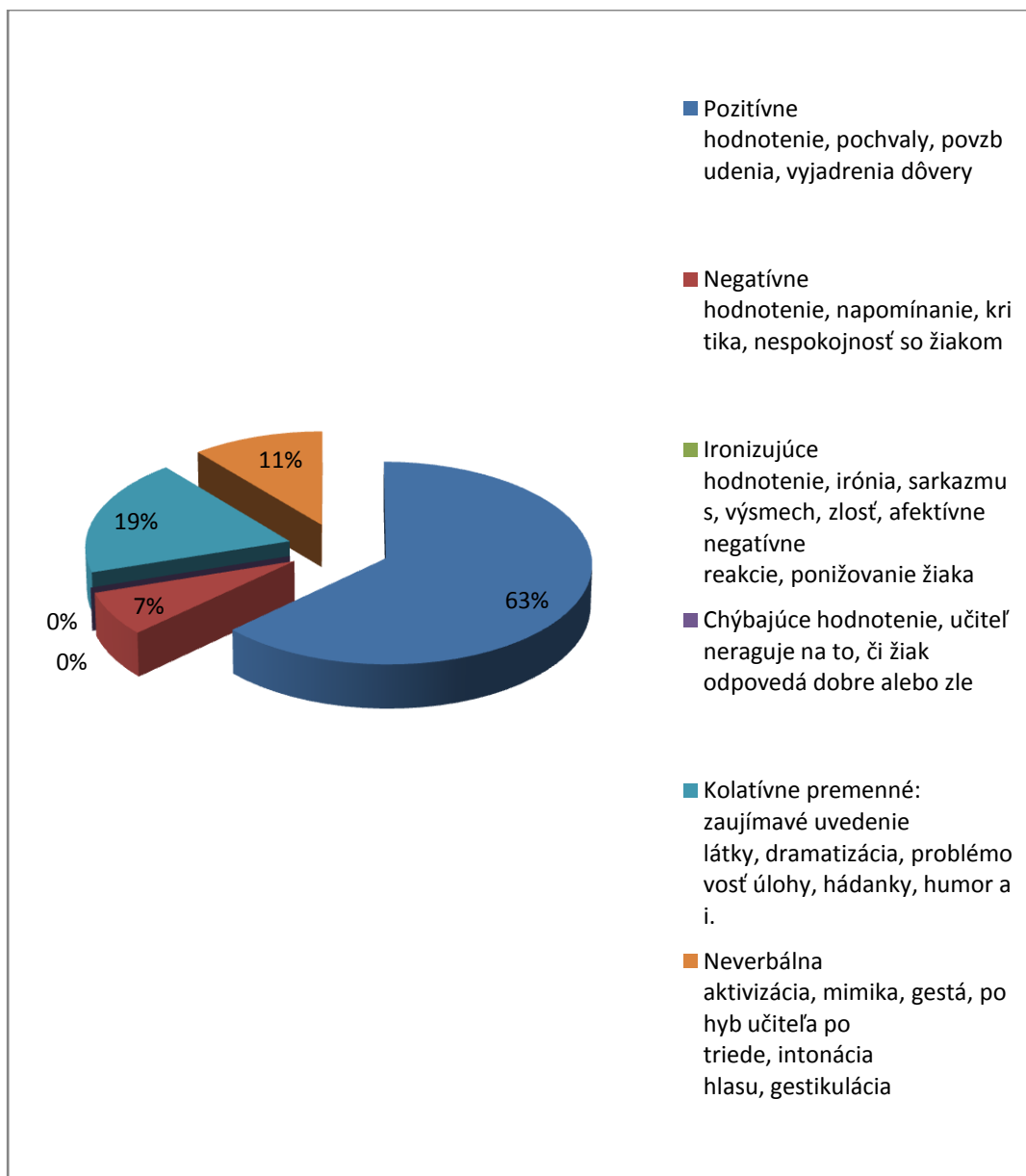
Žiaci druhého ročníka Základnej školy Budča sú motivovaní k tomu, aby získali čo najväčšie množstvo vedomostí. Motiváciou pre nich je byť veľmi dobrými v niektorých, nimi obľúbených, predmetoch, disponovať jazykovými zručnosťami (rôznych cudzích jazykov aj slovenského jazyka), chcú vedieť mnoho o prírode a všeobecne chcú mať vedomosti o rôznych odborných a vedeckých disciplínach, o príčinách a súvislostiach rôznych javov, prípadne sa vyhnúť tomu, ako sami uvádzajú „byť hlúpymi“.

Tabuľka č. 4

	Základná škola Budča
2.A, počet žiakov: 19	Počet hodnotení motívu ako veľmi dôležitého
A - poznávacie motívy	19
B - spoločensko-ideové motívy	5
C - ašpiračné motívy	3
D - prakticko-odborné motívy	2
E - prakticko-školské motívy	1
F - motívy strachu	1

G – iné	0
H - nedostatok motívov	0

Ich pani učiteľka uplatňovala predovšetkým pozitívne hodnotenie (graf č. 1), v pomere k ostatným pozorovaným komponentom, tvorilo v priemere 63%. Často prejavovala verbálne i neverbálne uznanie, povzbudenie, pochvalu. Menej často, konkrétne 19 % z pozorovaných prvkov, tvorili kolatívne premenné, čo boli najmä problémové úlohy a otázky, prípadne čítanie knihy na pokračovanie. 11% podiel na hodnotení mali aj neverbálne prejavy, ktorými taktiež naznačovala spokojnosť prípadne nespokojnosť so žiakmi, ako úsmev, prikývnutie hlavou, súhlasné gesto ruky (vztýčený palec, mávnutie dlaňou a pod.) Málo, ale predsa sme pozorovali negatívne hodnotenie, v 7% podiely, kedy učiteľka vyjadrila nesúhlas, nespokojnosť verbálne alebo neverbálne. Ironizujúce hodnotenie sme u tejto učiteľky nepostrehli a rovnako nedošlo ani k tomu, aby bolo hodnotenie zanedbané, chýbajúce.



Graf č. 1 Základná škola Budča 2.A

Na základe týchto zistení možno vyjadriť vzájomnosť medzi pozitívnym hodnotením učiteľa a motívmi žiakov, ako aktivizačný prvok k nadobúdaniu vedomostí. Čiže sa potvrdila hypotéza H_a), ktorú sme si pre našu diplomovú prácu stanovili.

H_a) Prevalha pozitívneho hodnotenia spôsobí, že motívy žiakov k učeniu budú poznávacie alebo prakticko-školské.

Prevažka pozitívneho hodnotenia spôsobila, že motívy žiakov v triede sú poznávacie. Pani učiteľka využívala často povzbudzujúce a hodnotiace výroky na adresu žiakov. Tieto formulovala veľmi presne a čo najkonkrétnejšie, aby žiak presne vedel, čo je jeho silnou stránkou, rovnako postupovala aj v kritickom hodnotení, konkrétne povedala žiakovi, čo mu robí problém, na čom treba intenzívnejšie pracovať).

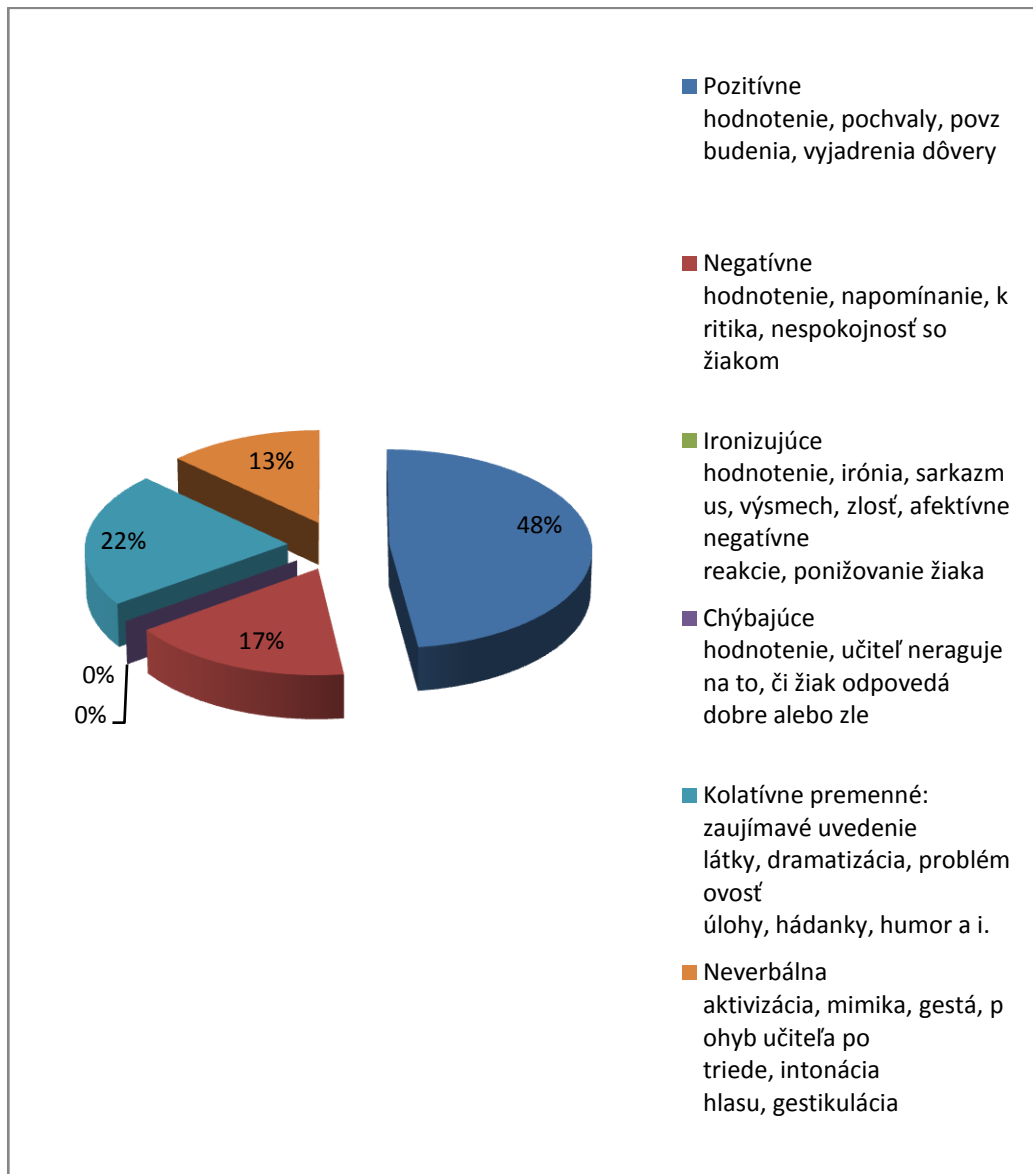
Základná škola Budča, trieda 3. A, počet žiakov: 17 (počet respondentov interview)

Žiaci tretieho ročníka tej istej základnej školy sa vyjadrovali k otázke „Prečo sa učím?“ rozsiahlejšie a preto aj počet vyjadrení k jednotlivým motívom bol (ako sme si pri vyhodnocovaní výsledkov výskumu všimli) väčší. Aj u nich je najvýznamnejším motívom poznanie. Každý žiak vo svojom písomnom vyjadrení sa zmienil o tom, že učenie vníma predovšetkým ako prínos kognície a preto sa učí. O 3 žiakov menej si získal motív aspirácie a následne, v poradí tretím najvýznamnejším motívom učenia sa žiakov je spoločensko-ideový.

Tabuľka č. 5

Žiaci 3. A, počet : 17	Základná škola Budča
	Počet hodnotení motívu ako veľmi dôležitého
A - poznávacie motívy	17
B - spoločensko-ideové motívy	10
C - aspiračné motívy	14
D - prakticko-odborné motívy	9
E - prakticko-školské motívy	8
F - motívy strachu	0
G – iné	2
H - nedostatok motívov	0

Pani učiteľka triedy 3.A taktiež vo svojej komunikácii dbá predovšetkým na pozitívne hodnotenie, ktoré vyšlo z našej analýzy s najväčším percentuálnym podielom a síce 48%.



Graf č. 2 Základná škola Budča 3. A

Nechýbala reakcia na správnu odpoveď žiaka aspoň v podobe súhlasného „áno, správne, dobre“. Učiteľka podporovala aj názory detí „áno, správne si povedala, deti počuli ste, čo povedala? Bolo to veľmi múdre...“, pristupovala empaticky voči potrebám žiakov.

Avšak nevyhla sa ani negatívnemu hodnoteniu, ktoré uplatnila v rozsahu 17% z celkových prejavov. Negatívnym hodnotením bolo napríklad aj nasledovné „celá Ema...povedala som ti dvakrát, že môžeš aj fixkou kresliť, celá Ema!“. Vyučovanie prebehlo bez ironizujúceho hodnotenia.

Z kladných premenných (22%) použila hádanky, problémové úlohy, hru ako metódu, dramatizáciu.

Neverbálnu aktivizáciu v podobe úsmevu vyjadrujúceho spokojnosť a súhlas, prikývnutie využila v 13%.

Opätovne sa nám tak potvrdila hypotéza, ktorou predpokladáme, že pozitívnym hodnotením učiteľa podporujeme pozitívne prejavy žiaka, jeho snahu, aktivitu a motiváciu pre nadobúdanie vedomostí žiakov. Pozitívne hodnotenie slúži ako aktivizačný prvok k nadobúdaniu vedomostí. Čiže sa potvrdila hlavná hypotéza a zároveň bola potvrdená aj Ha).

Ha) Prevalha pozitívneho hodnotenia spôsobí, že motívy žiakov k učeniu budú poznávacie alebo prakticko-školské.

Prevalha pozitívneho hodnotenia spôsobila, že motívy žiakov v triede sú poznávacie. Pani učiteľka reflektovala na aktivitu žiakov predovšetkým pozitívne.

Základná škola Budča, trieda 4. A, počet žiakov: 19 (počet respondentov dotazníka)

Tabuľka č. 6

Počet všetkých žiakov: 19	Základná škola Budča
Trieda: 4.A	Počet hodnotení motívu ako veľmi dôležitého
A - poznávacie motívy	8
B - spoločensko-ideové motívy	10
C - ašpiračné motívy	16
D - prakticko-odborné motívy	19
E - prakticko-školské	15

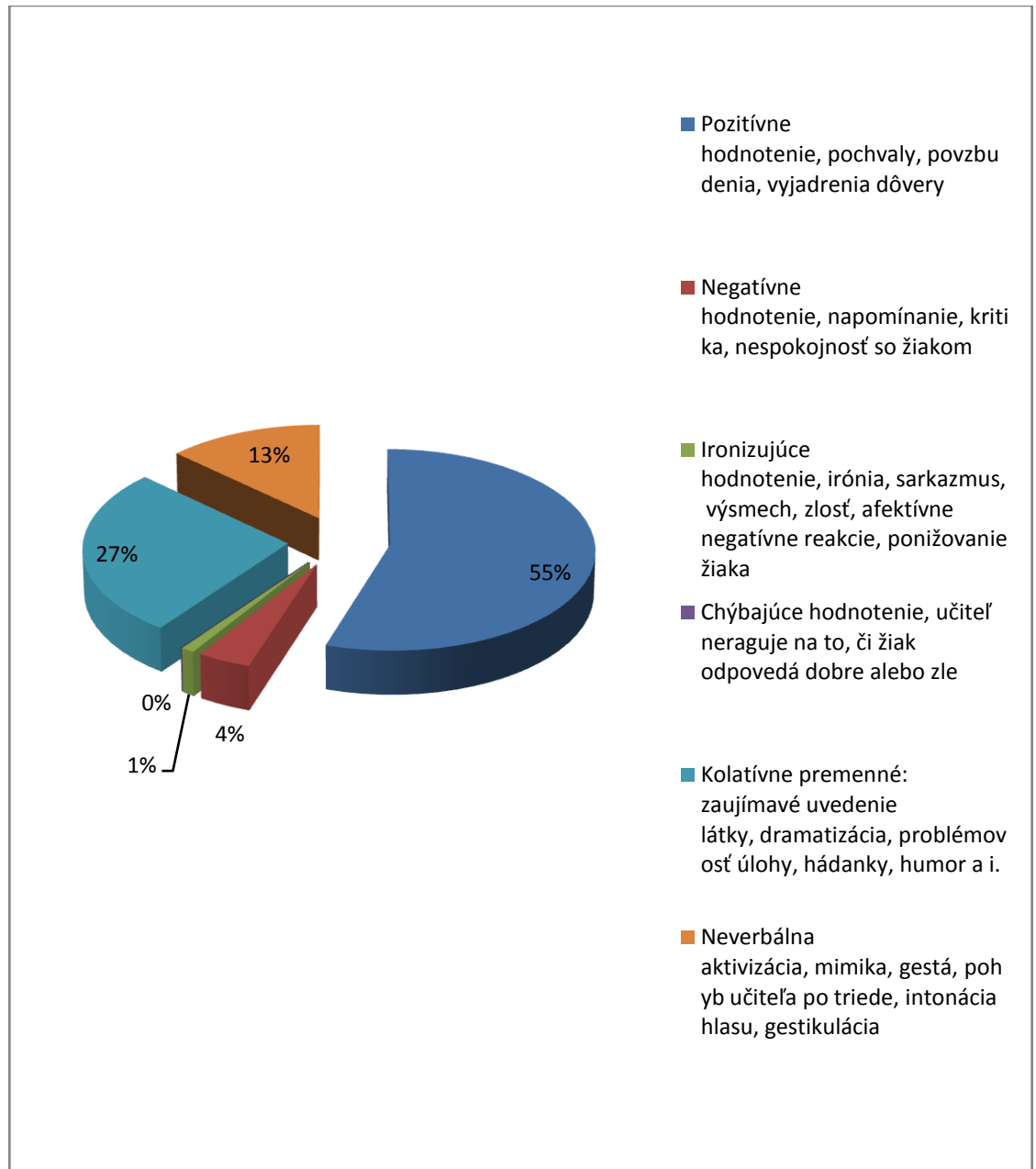
motívy	
F - motívy strachu	13
G – iné	7
H - nedostatok motívov	4

V tomto ročníku už môžeme pozorovať zmenu v motivácii žiakov. Na prvom mieste v triede 4.A sa nachádzajú prakticko-odborové motívy. Žiaci v tomto veku sa už začínajú zamýšľať perspektívnejšie ako ich mladší spolužiaci.

Počas toho, ako vyplňali dotazníky, sme im asistovali v zmysle vysvetľovania významov jednotlivých výrokov a už vtedy sme si všimli, že ich tento okruh motívov zaujal. Pýtali sa napríklad „Čo to znamená, že chcem mať zabezpečenú budúcnosť?“ Prípadne sa nadchli pri myšlienke „Chcem v budúcnosti veľa zarábať“, čím sa preukazuje, že sa zamysleli nad tým, že sami majú v rukách svoj osud, svoju budúcnosť, že je v ich silách zabezpečiť samých seba, okrem iného aj, po materiálnej stránke. Snaha o priblíženie sa dospelosti ich viedla k tomu, aby vyznačili ako dôležitý aj názor „chcem sa dostať do dobrej strednej školy“. V tomto okruhu taktiež označili za dôležité aj to, že sa chcú pripraviť na svoje povolanie.

Aj u pani učiteľky 4.ročníka bolo zistené, že používa predovšetkým pozitívne hodnotenie. Viac ako polovica pozorovaných hodnotení bola zameraná pozitívne, presne 55%. Používala často humorné, uvoľnené frázy podporujúce dobrú náladu, príjemnú atmosféru na vyučovaní. Takmer po celý čas sa usmievala, čo podnecovalo aj žiakov k pokojnej a aktívnej práci. V porovnaní s ostatnými učiteľkami používala najmenej negatívne hodnotenie, tvorilo len 4% z hodnotiacich prejavov. Avšak jediná používala aj ironizujúce hodnotenie, i keď nešlo o iróniu v pravom zmysle slova. Intenzita jej vplyvu môže mať skôr subjektívny charakter, pretože použila iróniu podobného rázu ako: (počas dialógu o tom, ako sa správať k tým, čo nám ublížili, sa jeden chlapec vyjadril, že treba „úder vrátiť“, pomstiť sa a učiteľka na to zareagovala:) „no jasné, lebo pomsta je úplne super“. 27% kladných premenných tvorili otázky problémového charakteru. A zvyšných 13% venovala nonverbálnemu prejavu, ktorý bol prevažne zameraný uznanlivo, súhlasne, kladne.

V tomto prípade bola potvrdená hlavná hypotéza (H), pozitívne hodnotenie pôsobí na žiakov motivujúco. Konkrétne u štvrtákov danej triedy bola podporená motivácia prakticko-odborná. No hypotéza Ha) sa nepotvrdila.



Graf č. 3 Základná škola Budča 4.A

Základná škola Zvolen, trieda 3.A, počet žiakov: 18 (počet respondentov interview)

Žiaci 3.ročníka si rovnako zvolili za najvýznamnejší motív poznávanie ale súčasne aj spoločensko-ideové motívy.

Tabuľka č. 7

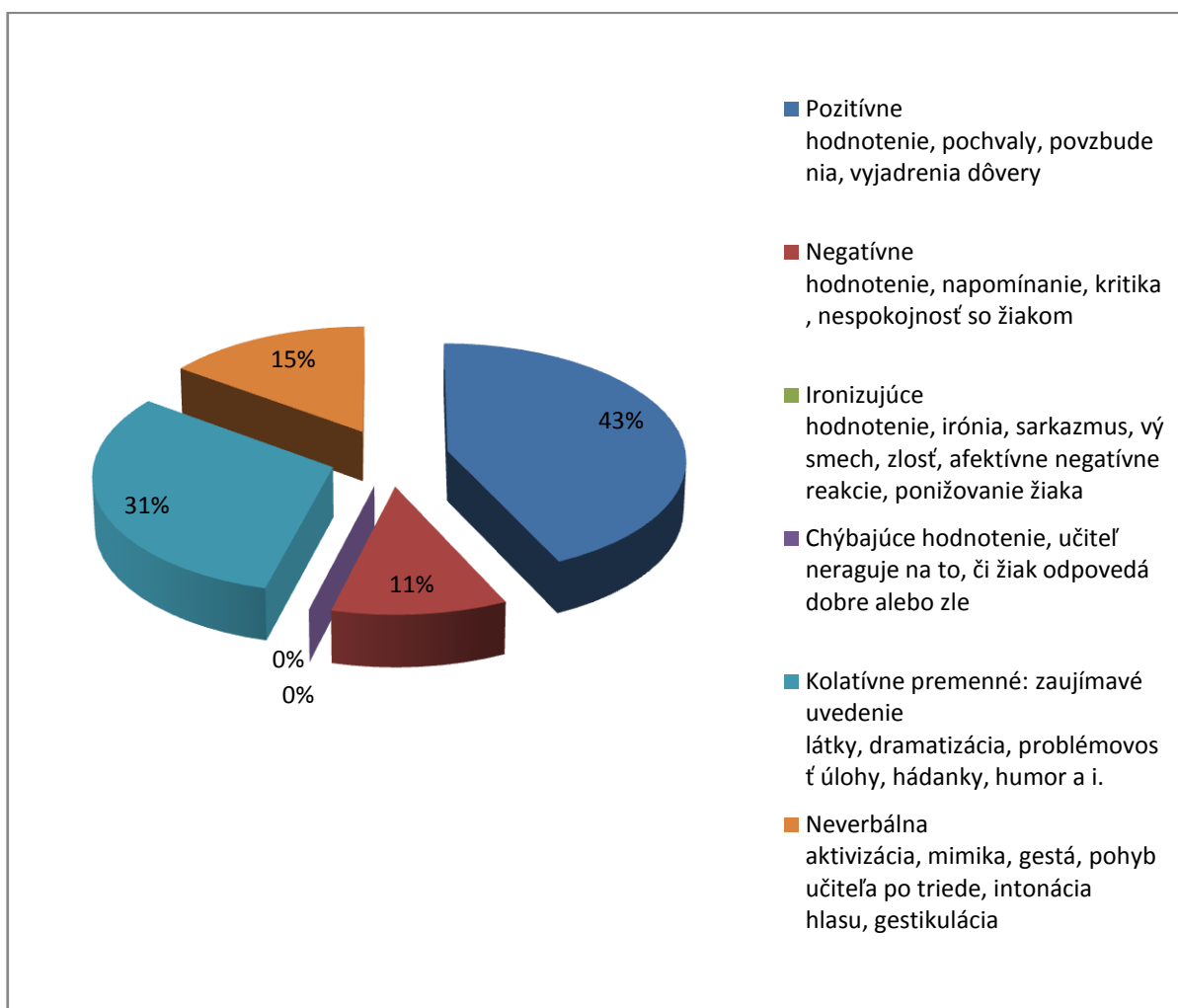
Počet všetkých žiakov: 18	Základná škola Zvolen
Trieda 3.A	Počet hodnotení motívu ako veľmi dôležitého
A - poznávacie motívy	18
B - spoločensko-ideové motívy	18
C - ašpiračné motívy	11
D - prakticko-odborné motívy	7
E - prakticko-školské motívy	6
F - motívy strachu	6
G - iné	8
H - nedostatok motívov	0

Pre žiakov tohto ročníka sú dôležité vedomosti, chcú si ich osvojiť čo najviac, v čo najširšej škále, odbornosti a vedeckosti, majú záujem poznávať súvislosti a príčiny existujúce medzi nimi, ich záujmy vychádzajú z niektorých predmetov.

Rovnako dôležitými motívmi pre žiakov sú aj záujmy spoločnosti. Žiaci chcú pre ľudí, spoločnosť a pre rozvoj krajiny, chcú sa učiť, aby mohli svoje poznatky odovzdávať iným, ich predstavy sa uberajú aj smerom k pretváraniu prírody v prospech ľudí. Ako významné označili aj tvrdenie, že chcú pomáhať zlepšovať ľudský život a byť tak užitočným pre ľudskú spoločnosť i pre jednotlivcov.

Náš subjektívny názor je, že takéto predstavy žiakov v danom veku možno hodnotiť veľmi kladne, ak sa bude tento postoj, tieto motívy ďalej u detí podporovať, je možné vychovať generáciu, ktorá bude mať hlboko zakorenené tie správne ideály, čo bude mať veľký prínos pre budúcu spoločnosť.

Je možné že tieto motívy majú vytvorené pod vplyvom pôsobenia učiteľky, pozrime sa preto, v akom zastúpení bola realizovaná hodnotiaca funkcia učiteľky. (graf č. 4)



Graf č.4 Základná škola Zvolen 3.A

Pozitívne hodnotenie pripadalo na 43%, plus položka definovaná taktiež ako pozitívne hodnotenie – kolatívne premenné 31% nám dáva vysoký pomer pozitívneho vplyvu učiteľa na žiaka a zrejme aj tým došlo k tomu významnému posunu v zmýšľaní žiakov o motívoch k učeníu sa. Ako sme vypozerovali, pani učiteľka často používa aktivizujúce otázky na podporu samostatného a kritického myslenia, prepája vedomosti z rôznych predmetov (napr. slovenský jazyk s vlastivedou a i.), pýta sa na príčiny, žiada od

žiakov uvádzanie príkladov, podnecuje žiakov neustále k mentálnemu prepájaniu teoretických vedomostí s praxou.

Negatívne hodnotenie je založené skôr na upozorňovaní žiakov ohľadom disciplíny, hluku v triede, ktorý je vyvolávaný predovšetkým obrovskou snahou až túžbou odpovedať.

Často využíva nonverbálne prejavy ako prostriedok hodnotenia jeho hodnota vyšla na 15%.

Základná škola Zvolen, trieda 4. A, počet žiakov: 18 (počet respondentov dotazníka)

Tabuľka č. 8

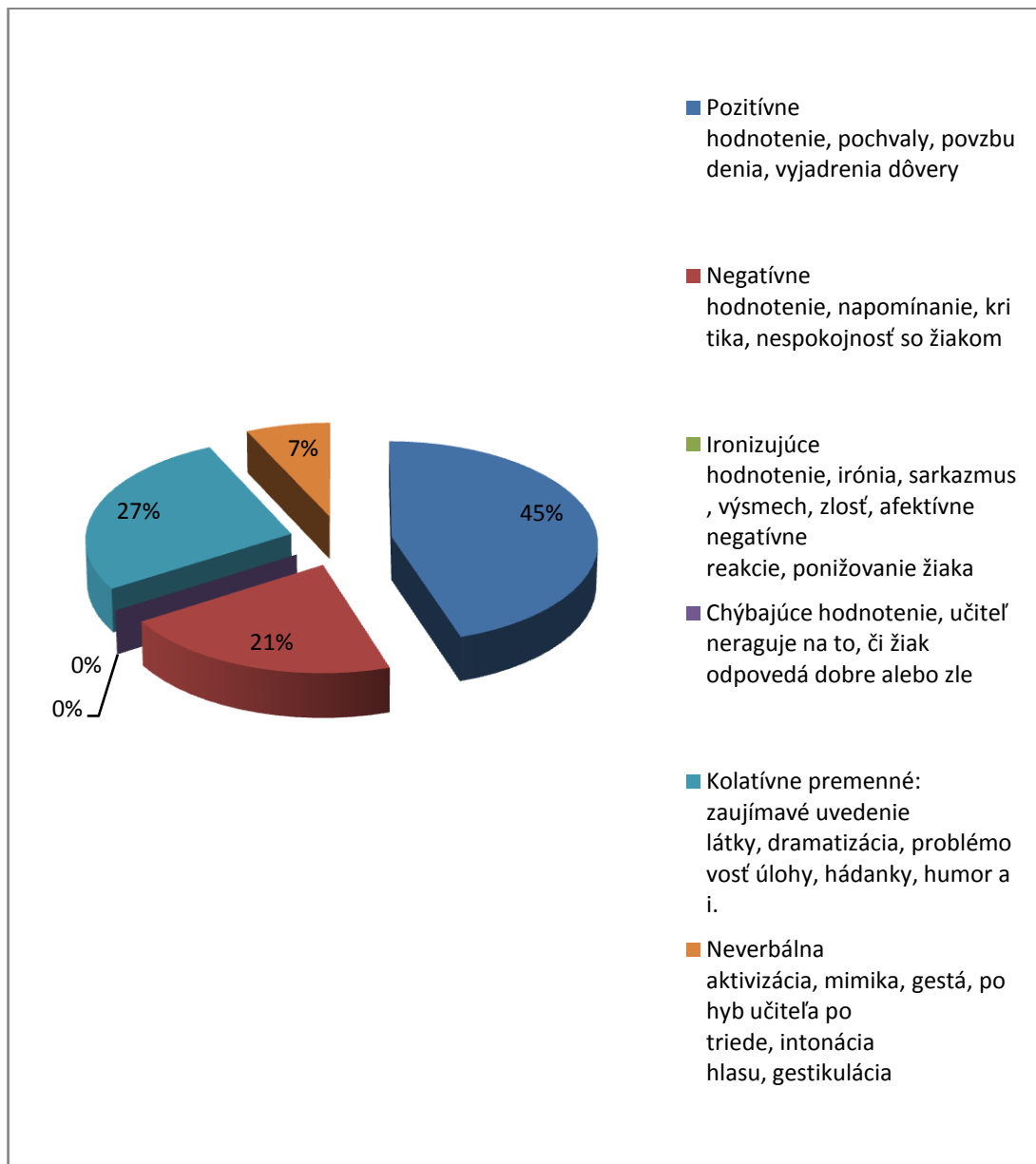
Počet všetkých žiakov: 18	Základná škola Zvolen
Trieda 4.A	Počet hodnotení motívu ako veľmi dôležitého
A - poznávacie motívy	9
B - spoločensko-ideové motívy	9
C - ašpiračné motívy	11
D - prakticko-odborné motívy	18
E - prakticko-školské motívy	10
F - motívy strachu	14
G - iné	1
H - nedostatok motívov	1

Na tejto triede je zaujímavé, že ako jediná z celej vzorky, uviedla v počte 9 žiakov, že nevedia, aké majú motívy k učeniu sa, traja uviedli aj iné motívy, ako tie, ktoré sú spomínané v dotazníku, hoci neuviedli konkrétne iné motívy. Mnohí zo žiakov tejto triedy boli nerozhodní a uviedli hodnotenie číslo 1.

V tejto triede sú na vrchole dominancie prakticko-odborné motívy, čo znamená dostať sa do dobrej strednej školy, pripraviť sa na povolanie, zabezpečiť si budúcnosť, snaha dokončiť čím skôr školu a zamestnať sa, a tiež veľa v budúcom zamestnaní zarábať.

Pani učiteľka tejto triedy, ako možno vidieť aj v grafe č. 5, je pedagogičkou, ktorá v porovnaní s pozitívnym hodnotením(45%) používa takmer polovičnú hodnotu

pozitívneho hodnotenia na kritické hodnotenie (21%). Je podstatne kritickejšia, ako jej kolegyne, pôsobila prísne až upäto. Ale ako facilitátor pôsobila úplne sebaisto, prirodzene, nechávala žiakom veľa priestoru pre samostatnosť, pestuje v nich zodpovednosť v každom možnom smere (kontrola príkladov spolusediaceho, vzájomné vyvolávanie k tabuli, vzájomná kontrola správnosti odpovedí a iné). Kolatívne premenné sa prejavili v rozsahu 27%. Mimojazykovými prostriedkami (7%) taktiež vyvolávala rešpekt, ale zároveň tým pôsobila na disciplínu v triede.



Graf č. 5 Základná škola Zvolen 4.A

4.6 Vyhodnotenie hypotéz

H. Úroveň motivácie žiakov závisí od spôsobu hodnotenia učiteľa, ktorý učiteľ využíva počas vyučovacej hodiny.

Tabuľka č. 9

ZŠ Budča	Pozitívne hodnotenie	Negatívne hodnotenie	Motívy
2.A	82%	7%	A - poznávacie
3.A	70%	17%	A - poznávacie
4.A	82%	5%	D - prakticko-odborné
ZŠ Zvolen	Pozitívne hodnotenie	Negatívne hodnotenie	Motívy
3.A	74%	11%	A - poznávacie + B spoločensko-ideové
4.A	72%	21%	D - prakticko-odborné

Na to, aby sme zistili, koľko pozitívneho hodnotenia a koľko negatívneho hodnotenia bolo na vyučovacích hodinách použitého, sme sa riadili pokynmi autora dotazníka L. Mikáča a sčítali sme oblasti, ktoré sa považujú za pozitívne a teda v pozorovacom hárku sú pod číslom 1. a 5., tak nám vyšla suma pozitívneho hodnotenia. Pri určovaní sumy negatívneho hodnotenia sme postupovali rovnako a teda sčítali sme oblasť považované za negatívne, v pozorovacom hárku značené číslami 2, 3, 4.

Z tabuľky č.9 nám je jasné, že počas pozorovaných vyučovacích hodín ďaleko presahovalo pozitívne ladené hodnotenie negatívne hodnotenie. Ďalším zaujímavým komponentom je, že sa nám opakujú len dve (A a D) zo šiestich oblastí motívov plus jedna(B), ktorá sa vyskytuje v tabuľke len raz a to súčasne s A.

Na základe nášho výskumu môžeme tvrdiť, že pozitívne hodnotenie učiteľa pôsobí predovšetkým na poznávacie motívy žiakov. Následne vplýva na prakticko-odborné motívy a sčasti aj na motívy spoločensko-ideové.

Vedľajšia hypotéza:

Ha) Prevalha pozitívneho hodnotenia spôsobí, že motívy žiakov k učeniu budú poznávacie alebo prakticko-školské.

Táto hypotéza bola sčasti potvrdená. Prakticko-školské motívy nie sú hlavnými motívmi žiakov, prevažujú nad nimi poznávacie motívy.

4.7 Záver výskumu

V našom výskume sme sa presvedčili o tom, že je dôležité, aby učiteľ pôsobil predovšetkým pozitívne na žiaka, pretože učiteľ je práve tou osobou, ktorá otvára žiakovi dvere do sveta. Ak mu ukážeme, že život, svet a ľudia v ňom sú dobrí, pohľad žiaka sa naladí na pozitívne vnímanie sveta. Ak mu ukážeme, že učenie môže byť hrou, tak sa bude rád hrať, ak mu dáme pocit, že aj on zvládne to, čo ostatní, ba dokonca aj omnoho viac, vzbudíme v ňom nádej na úspešný život. A je len na ňom, akou cestou sa vyberie a prečo, dôležité pre nás, ako učiteľa bude len to, že nezostal stáť. Ak má žiak motív k tomu, aby sa zapojil do diania sveta, tak naša práca nezostala bez efektu.

Vzbudiť aspoň jeden z mnohých, najlepšie pozitívnych, motívov žiaka k tomu, aby sa stal funkčným, aktívnym elementom ľudskej spoločnosti, ale pritom aby nestrácal svoju identitu a ľudskosť. Aby to, čo robí malo význam a prospech pre neho samotného i jeho okolie.

Naučiť žiaka uvažovať mnohými spôsobmi a nahliadať na svoj život z rôznych aspektov. Podnecovať ho k uvažovaniu nad tým, „čo chcem ja a čo chcú ostatní odo mňa“; „čo potrebujem a čo chcem dosiahnuť“; „s kým chcem žiť, akých ľudí chcem mať okolo seba“; „čo urobiť preto, aby som dosiahol svoj cieľ“. Je množstvo náhľadov na život, netreba mu ukázať všetky naraz, ale postupne, pomaly, zopár, aby vedel, že existuje niečo také ako dôvod, motivácia k seberealizácii.

Tak ako aj v našom výskume sme zistili, že pozitívne hodnotenie žiaka prispieva k prebudeniu aspoň jedného z motívov jeho učenia sa, tak si želáme, aby tento fakt neustále rezonoval v našich myšliach, aby nás neopúšťala snaha o pozitívny prístup k žiakom ako individualitám, významným osobnostiam našej budúcnosti. Nie „hýčkavo“, ale s citom a rozumom súčasne.

Návrhy a odporúčania pre prax

Počas výskumu sme sa presvedčili, že učitelia sa naozaj snažia o to, aby bol ich prejav a hodnotenie predovšetkým pozitívne, avšak, ešte stále nájdeme hodnoty ukazujúce prítomnosť (v niektorých prípadoch) ešte stále veľkej miery negatívneho hodnotenia, či vznik „komunikačných omylov“, ktorých by sa učiteľ nemal dopúšťať. Nikdy nevieme, ako hlboko negatívny výrok zasiahne dušu dieťaťa, pretože žiak je v prvom rade dieťaťom až potom je jednotlivcom s pridanou rolou.

Naše odporúčanie pre prax je preto dôkladné zamýšľanie sa nad tým, ako so žiakom komunikujeme, čo mu sprostredkujeme a tiež zaujímať sa o to, čo v ňom obsah komunikácie vyvoláva, zanecháva.

ZÁVER

Teraz na záver našej práce si uvedomujeme, aké dôležité je žiakov hodnotiť, hodnotiť ich veľmi často a najmä, hodnotenie ladit' predovšetkým pozitívne, pretože nikdy nevieme, kedy a ako zapôsobíme na žiaka intenzitou, ktorá môže mať pre žiaka celoživotný význam. Skutočne sa nám potvrdilo mnoho pravidiel z tých, ktoré sme zámerne nesledovali. Príkladom je aj to, že je jedno koľko žiak teraz vie, ak sa chce niečím stať, chce niečo dosiahnuť, stačí mu na to len jeho vôľa, premyslený plán k tomu, ako to dosiahnuť a samozrejme kus sebadôvery. Silu týchto troch komponentov má možnosť upevňovať v každom jednom žiakovi práve učiteľka. Pozitívnym hodnotením a povzbudzovaním žiaka k tomu, aby šiel za svojim zámerom, naozaj vzbudí v ňom motiváciu, ktorá je najsilnejším činiteľom v dosahovaní cieľov. Žiak potrebuje mať v učiteľovi dôveru a oporu, ktorá mu možno chýba v iných sociálnych skupinách, do ktorých patrí. Učiteľ by nemal byť len osobou, ktorá sprostredkúva vedomosti, overuje, skúša žiakov, dáva príkazy a zákazy. Učiteľ má byť všestrannou osobnosťou, v ktorej má nájsť žiak oporu, dôveru, povzbudenie, ktorá mu ukáže pozitívny pohľad na seba, na okolie, na svet a zároveň mu neodopiera reálny obraz o možnostiach, ktoré má. Čo znamená, že pozitívnym hodnotením nemožno chápať ťahanie „medových motúzov“ popred zrak žiaka. Jeho poznanie má byť rozšírené aj o reálny obraz o sebe a o možnosti, ktorými disponuje a s ich použitím môže sám zlepšiť svet.

Z výsledkov výskumu nás potešil fakt, že pozitívne hodnotenie v realite má minimálne dvojnásobné zastúpenie na vyučovaní v porovnaní s negatívnym hodnotením. Musíme vyjadriť týmto pochvalu a uznanie pozorovaným pani učiteľkám, že majú neustále na pamäti a snažia sa o to, aby sa žiakom dostalo predovšetkým to, čo kladne ovplyvňuje ich aktivitu.

Ciele, ktoré sme si pre našu diplomovú prácu stanovili, sme aj dosiahli. Učiteľ vo svojej komunikácii uplatňuje často kladné hodnotenie, čo pôsobí na žiakov motivujúco. Obyčajne sa v každej triede vyskytne minimálne jeden spoločný motív, ktorý zdieľajú. To, na ktorom z okruhov motívov vznikne zhoda celej triedy, je zrejme spôsobené taktiež vplyvom učiteľky, akým smerom žiakov vedie, o čom sa často rozprávajú, či ich podnecuje zamýšľať sa nad motívmi učenia sa. Zámerne sme použili v predošlej vete slovko zrejme, pretože tento jav, nebol predmetom skúmania našej diplomovej práce, ale mohol by byť cieľom skúmania inej diplomovej práce. Nám sa podarilo potvrdiť, že žiaci viac hodnotení pozitívne ako negatívne sú motivovaný minimálne v jednej z oblastí k tomu, aby sa učili. Nevyskytol sa prípad, v ktorom by sa celá skupina žiakov učila „bezdôvodne“ alebo z motivácie strachu. A hoci sa nám týmto výskumom otvorilo nové pole, nových skúmaní, možností, kombinácií, otázok a hypotéz, veríme, že v budúcnosti ešte nájdeme príležitosť k tomu, aby sme aspoň niektoré z nich svojím výskumom potvrdili, či vyvrátili.

Musíme sa priznať, že bolo pomerne náročné zostaviť diplomovú prácu tak, aby jej objektivnosť i relevantnosť si zachovali potrebnú mieru. Predsa len už v pozorovacom hárku, autor upozorňuje na to, že pri neverbálnych prejavoch pozorovateľa ťahá tieto javy zachytávať na základe subjektívneho pohľadu. Preto sme sa snažili, čo najzodpovednejšie a s čo najväčšou možnou dávkou objektivity zachytávať prácu učiteľa v každom smere. Dúfame, že sa nám to podarilo a náš výskum má hľadanú hodnotu pre čitateľa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ÚDAJOV

ANDREJEVOVÁ, G. M.: *Sociální psychologie*. Praha : Svoboda, 1984.

AUGER, M.: [Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením](#). 1. vydání, Praha : Portál, 2005.

BEAUFORTOVÁ, K.: Videotrénink interakcí. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha : Portál, 2003, s. 321-250.

BIEMANS, H.: *Video-Home-Training: Tudory, Metod and Organization of SPIN*. In: *The Power of Change Lies within the Families*. Ed. *International Seminary for Innovative Institutions*, s.121-126. The Hague, October 1990.

BODALEV, A. A.: *Ličnost i obščeniye*. Moskva, Pedagogika, 1983.

BRUNER, J.: *The Culture of Education*. London, Harvard University Press, 1996.

CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.

CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4.vydání, Praha : Portál, 2006.

DANIEL, J. a kol.: *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: Enigma, 1999. ISBN 80-89132-05-7

- FENYVESIOVÁ, L.: Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa 1. vyd. - Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. - 151 s. - ISBN 80-8050-899-2.
- GAVORA, P.: *Učiteľove viacnásobné otázky*. Pedagogika, 1994, č. 2, s. 113-118.
- GAVORA, P.: *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- GRIC, H.P. (1975). 'Logic and conversation' In Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics, Volume 3*. New York: Academic Press. pp. 41-58.
- HALL, E. T.: *Proxemic Theory*, 1966
- HAWELLEK, CH.: *Das Mikroskop des Therapeuten*. In: *Systema* 9 (1), 1990, s. 6-28.
- HVOZDÍK, J.: *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- HRDINA, L.: Dialóg a jeho účinnosť vo vyučovacom procese. *Pedagogika*, 1992, č. 1, s.103-111.
- JANÍK, T. a kol.: *Pedagogical kontent knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M.: *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- JANÍKOVÁ, M.; JANÍK ,T.; MUŽÍK, V.; KUNDERA, V. CVP videostudie tělesné výchovy, sběr dat a zamýšlené analýzy. *Monotematické číslo Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 1.
- JANÍKOVÁ, M. *Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, přístupy a metody*. In JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009, s. 45-61.
- JANOUSEK, J.: *Společná činnost a komunikace*. Praha : Svoboda, 1984.

- KAČÁNI, V., a kol., 1999: *Základy učitel'skej psychológie*. Bratislava: Iris, 214 s., ISBN 80-08-02830-0.
- MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. 3. vydání, Brno : MU, 2003.
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. 2004. In JANÍKOVÁ, M. .; VLČKOVÁ, K. a kol.: *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009, s. 45-61.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.
- MAREŠ, J. (ed.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové : PdF, 1988.
- MIKA, J. *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava: Psychodiagnostické testy, 1982.
- MIKOVÁ, M.: *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Disertační práce. Brno, 2006.
- PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L.: *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : Iris, 2009. - 137 s. ; 21 cm. - ISBN 978-80-89256-31-0.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>, [cit. 2009-03-31].
- REICHEL, J. *Úvod do sociologie. Úvod do problematiky sociální komunikace*, 2002. Dostupné na WWW: <<http://andragogika.ff.cuni.cz/files/jrchBC>>, [cit.2009-03-30].
- SCHEPERS, G.; KÖNIG, C.: *Video-Home-Training: Eine neue Methode der Familienhilfe*. Weinheim : Beltz, 2000.

- SVATOŠ, T.: *Sledování a hodnocení vnějších žákovských činností ve vyučování*. In MAREŠ, J. (ed.): *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1981, s. 73-76.
- ŠEĐOVÁ, K.: *Podoby pedagogické komunikace v české škole*. *Pedagogika*, 2005, č. 4, s. 368-381.
- ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- VALACH, M.: *Poslání učitele pro 21. století*. In STŘELEČEK, S.: *Kapitoly z teorie a metodiky výchov I*. Brno : Paido, 1998.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007.
- VALIŠOVÁ, A. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In: Vališová, A., Kasíková, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007, s.221 - 233. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, A. Metody vyučování a jejich modernizace. In: Vališová, A., Kasíková, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007, s. 189 - 211. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VERBOVSKÁ, J.: *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie*. Prešov: Rokus, 2006.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000.
- ZELINA, M.: *Kvalita škola a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava: vyd. Poľana, s.r.o. 2006. ISBN 80-89192-29-7

PRILOHY

Príloha č. 1)

Priloha č. 2)

Priloha č.3)